DIE BRANCHENUNSPEZIFISCHE WIRTSCHAFTSFACHSCHULE: EINE SCHULE DER FORT- UND WEITERBILDUNG FÜR DAS KAUFMÄNNISCHE BERUFSFELD. – PROBLEME, BEZUGSRAHMEN, GESTALTUNGSINSTRUMENTE –

Dissertation
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Erziehungswissenschaften
an der
Universität Dortmund

vorgelegt von
DIETER LEHMANN
aus
5205 Sankt Augustin 1

1983

UNIV.
LEIDEN
ZOOL.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538101_0002

DIE BRANCHENUNSPEZIFISCHE WIRTSCHAFTSFACHSCHULE: EINE SCHULE DER FORT- UND WEITERBILDUNG FÜR DAS KAUFMÄNNISCHE BERUFSFELD.

-PROBLEME, BEZUGSRAHMEN, GESTALTUNGSINSTRUMENTE-

DISSERTATION

zur

Erlangung des Grades eines Doktors

der

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

an der

UNIVERSITÄT DORTMUND

vorgelegt von

DIETER LEHMANN

aus

5205 SANKT AUGUSTIN 1

1983

Abschluß des Dissertationsvorgangs: 03. August 1983

Hauptreferent: Prof. Dr. Hans K. PLATTE

Mitreferentin: Prof. Dr. Rita SÜßMUTH

Rigorosum: 29. Februar 1984

Prüfer: Prof. Dr. Hans K. PLATTE
(Wirtschaftswissenschaften)
Prof. Dr. Friedrich ESTERHUES
(Geschichte)
Prof. Dr. Rita SÜßMUTH
(Allgemeine Pädagogik)

ALLEN, die dazu beigetragen haben, daß ich als vollberufstätiger und externer Kandidat diese Dissertation habe verwirklichen können, sage ich aufrichtig meinen herzlichen Dank!

Meinen Lehrern, den Herren Prof. Dr. Hans Kaspar PLATTE und Prof. Dr. Friedrich ESTERHUES, sowie meiner Lehrerin, Frau Prof. Dr. Rita SÜßMUTH, für ihre unermüdliche Bereitschaft, dieses wissenschaftliche Vorhaben von Anfang an zu unterstützen, zu fördern und alle anfallenden Probleme zu besprechen. Aus vielen Gesprächen konnte ich wertvolle, motivierende und richtungsweisende Impulse gewinnen.

Ich danke meinen Kollegen, Herrn DiplPäd Dr. Udo KITTLER, Studienrat im Hochschuldienst an der Uni zu DORTMUND und Herrn Oberregierungsrat DiplKfm Karl-Heinz JOERGES, Wissenschaftlicher Berater im Heeresamt in KÖLN, für die stete Bereitschaft, unsere gemeinsame Arbeitsgruppe, und damit auch diese Arbeit, geistig zu befruchten.

Ich danke Herrn Ministerialrat DiplHdl Dr. Franz-Josef LAMMERT, Kultusministerium von NORDRHEIN-WESTFALEN, für die Gesprächsbereitschaft und für wichtige Hinweise.

Last but not least, habe ich meiner Frau, meinem Sohn und meiner Tochter großen Dank abzustatten für ihr Verständnis und ihre Geduld, denn sie mußten beträchtliche Einschränkungen hinnehmen, während der Zeit, da diese Arbeit entstand; Familienleben und Freizeit kamen viel zu kurz!

UNIV. LÜNEBURG BIBL.

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

DISPOSITION SEITE

VORWORT III

EINFÜHRUNG: Gegenstand und Zielsetzung 1

I. SITUATIONSDARSTELLUNG BRANCHENUNSPEZIFISCHER .....
WIRTSCHAFTSFACHSCHULEN .....

0. Vorbemerkung 24

1. Ursprung und gegenwärtiger Stand 25

2. Einordnung der Wirtschaftsfachschule in das .....
Schulsystem von NORDRHEIN-WESTFALEN 36

3. Fachschule: Begriffsklärung und Definitions- ....
versuch 38

4. Der Bildungsauftrag der Wirtschaftsfachschule ... 45
4.1 Der Bezugsrahmen 46
4.2 Die Konkretisierung 48
4.2.1 Aufgabenstellung im beruflichen Bereich 48
4.2.2 Implikationen im allgemeinbildenden ...
Sektor 50
4.3 Der Bildungsauftrag 53

5. Schüler 56

6. Lehrer 58

7. Der 'Staatlich geprüfte Betriebswirt' 60

8. Abgrenzung Fachschule - Fachhochschule 62
8.1 Zuordnung und Abgrenzung 63
8.2 Bewertung 66

9. Qualifikationssystem im kaufmännischen Berufsfeld 67
9.1 Exkurs 67
9.2 Qualifikation: Begriff und Anwendungsfeld ... 69
9.2.1 Schulische Qualifikation 69
9.2.2 Berufliche Qualifikation 70
9.2.3 Betriebliche Qualifikation 71
9.3 Qualifikationshierarchie im Beschäftigungssystem 72
9.4 Bewertung 76

10. Interdependenzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem 77
10.1 Ziele des Bildungswesens 79
10.2 Ziele des Beschäftigungssystems 82
10.3 Beziehung Schule - Betrieb 84
10.4 Interessenausgleich 88

11. Ergebnis: Ansatz zu einer Theorie der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule 90

II. LEHRPLANDISKUSSION

0. Vorbemerkung 100

1. Ausbildungsposition 100

2. Die Stundentafel 103

3. Die Unterrichtsfächer 105
3.1 Grundfächer 105
3.2 Wahlpflichtfächer 109
3.3 Funktionsbezogene Fächer 110
3.4 Allgemeine Fächer 112

4. Das Unterrichtsfach 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen' 113
4.1 PBBW: zwei eigenständige Unterrichtsfächer? . 114
4.2 PBBW: zwei Lernfelder -ein Unterrichtsfach! . 115

4.3 Die Konzeption der Lernfelder 117
4.3.1 Das Lernfeld 'Personalwesen` 118
4.3.2 Das Lernfeld 'Betriebliches Bil- .....
dungswesen` 120

5. Mängeldarstellung 125
5.1 Das 'Modell der Defizit-Analyse von .....
Curricula` 126
5.2 Die Analyse der Lehrpläne für die Lern- ....
felder 'Personalwesen` und 'Betriebliches ..
Bildungswesen` 130
5.2.1 Der Wissenschaftsbezug 130
5.2.2 Der Handlungsbezug 138
5.2.3 Die Lernzielorientierung 141

6. Ergebnis 144

III. DAS PROBLEM- UND LERNZIELORIENTIERTE CURRICULUM: ..
ENTSCHEIDUNG UND BEGRÜNDUNG .....

0. Vorbemerkung 149

1. Ansatz zur Qualifikationsbestimmung 154

2. Bestimmung von Lernzielen 158

3. Zuordnung von Lerninhalten, Lernverfahren und ..
Lernkontrollen 161

4. Evaluation und Revision 163

5. Extreme Curriculum-Positionen 167
5.1 Das geschlossene Curriculum 169
5.2 Das offene Curriculum 170

6. Anstatt einer Synthese: Der eigene Standort 176
6.1 Zielsetzung des Bildungsauftrages 176
6.2 Forderungen potentieller Abnehmer 178
6.3 Definition TOC 180
6.4 Die Wirkungskräfte im TOC-Modell 184

6.5 Die Elemente des TOC-Modells 186
6.5.1 Allgemeine Bildungsziele 189
6.5.1.1 Oberste Bildungsziele 190
6.5.1.2 Generelle Institutsziele 191
6.5.1.3 Spezielle Institutsziele 192
6.5.2 Spezielle Bildungsziele 195
6.5.2.1 Fachbildungsziele 196
6.5.2.2 Fachqualifikationen 198
6.5.2.3 Lernfeldbildungsziele 203
6.5.2.4 Lernfeldqualifikationen 205
6.5.2.4.1 Personalwesen 206
6.5.2.4.2 Betriebliches ..... Bildungswesen 209
6.5.3 Explizite und implizite Erziehungs- .. ziele 211
6.5.4 Der Lebensvollzug 224
6.5.4.1 Fachwissenschaften 226
6.5.4.2 Lebenssituationen 226
6.5.5 Didaktische Kriterien 228
6.5.5.1 Didaktische Leitgröße 229
6.5.5.2 Situative didaktische Leit- .. größe 230
6.5.5.3 Teiloper ionalisierte ..... Lernzielebene 230

7. Möglichkeiten und Grenzen des TOC-Modells 233
7.1 Möglichkeiten 236
7.2 Grenzen 239

8. Ergebnis 240

IV. THEORIE UND STRUKTUR DER LEHRPLÄNE FÜR DIE LERN- .. FELDER 'PERSONALWESEN' UND 'BETRIEBLICHES BIL- .... DUNGSWESEN' .....

0. Vorbemerkung 250

1. Strategien und Struktur der Lernfelder 253

2. Lehrplantaxonomie 258
2.1 Themenkreise und Aussagen 259
2.2 Qualifikationen und Lernziele 260
2.3 Auswirkungen auf die Bezugsebene Unterricht . 263

3. Lehrpläne 263
3.1 Der Lehrplan des Lernfeldes 'Personalwesen` . 270
3.2 Der Lehrplan des Lernfeldes 'Betriebliches .. Bildungswesen` 281

V. SCHLUßBEMERKUNG 294

VI. ANHANG .....

1. Literaturverzeichnis 303

2. Vereinbarung 338

3. Schriftverkehr .....
3.1 Schreiben des KM NRW vom 22.12.1978 339
3.2 Schreiben des DIHT vom 12.06.1979 340
3.3 Schreiben des DGB vom 27.03.1980 341
3.4 Schreiben der IHK -OBERBAYERN- vom 31.03.80. 342
3.5 Schreiben des BaySUK vom 12.05.1980 344

4. Wirtschaftsfachschulen in NORDRHEIN-WESTFALEN .. 347

5. Lehrpläne des Kultusministeriums NRW 355

6. Vita 362

E I N F Ü H R U N G:

GEGENSTAND UND ZIELSETZUNG

E I N F Ü H R U N G:

GEGENSTAND UND ZIELSETZUNG

Gegenstand dieser Arbeit in ihrem zentralen Anliegen ist die branchenunspezifische[1] Wirtschaftsfachschule; in der weiteren Entfaltung des Gegenstandes wird die Wirtschaftsfachschule als Ort der Fort- und der Weiterbildung für das kaufmännische Berufsfeld hinterfragt.

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit wird dahingehend verdeutlicht, daß allgemeine und berufliche Fort- und Weiterbildung für Kaufmannsgehilfen an einer branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule aufgezeigt werden. Es soll neben dem Versuch einer Bestandsaufnahme vor allem dazu angeregt werden, daß sich Forscher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften viel intensiver mit der didaktischen Herausforderung an ihre jeweilige Disziplin und mit seinem Arbeitsschwerpunkt auseinandersetzen. Weiterhin sollen Begründungszusammenhänge für die Notwendigkeit dieses relativ neuen Wirtschaftsfachschultyps aufgezeigt und die Hypothese von dem Erfordernis einer permanenten Fort- und Weiterbildung verifiziert werden, die speziell an der Auf-

---

1) BRANCHE (franz.= Arm, Ast, Zweig); Wirtschafts- oder Geschäftszweig zum Beispiel: Metall-, Textil- oder Papierbranche, Eisenwaren, Möbel- oder Holzhandel;

BRANCHENSPEZIFISCH (oder branchentypisch): Ausbildung für einen ganz bestimmten Wirtschafts- oder Geschäftszweig zum Beispiel: Eisenwaren oder Holzhandel;

BRANCHENUNSPEZIFISCH (oder Branchenuntypisch): Ausbildung ist so angelegt, daß der Ausgebildete in allen Wirtschafts- und Geschäftszweigen einzusetzen ist, allerdings vornehmlich in einem Funktionsschwerpunkt wie: Rechnungswesen oder Personal- und Betriebliches Bildungswesen oder Organisation und Datenverarbeitung.

gabenstellung und Zielsetzung der Lernfelder 'Personalwesen' und 'Betriebliches Bildungswesen' modifiziert werden.

Im e r s t e n Teil dieser Arbeit soll die historische Entwicklung der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule anhand vorliegenden Quellenmateriale[1] dargestellt werden.

Dabei wird sich zeigen, daß die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule, eine Neuschöpfung im Bereich der Palette der Wirtschaftsfachschulen, noch immer als ein Fremdkörper anzusehen ist, obwohl neue Qualifikationsmöglichkeiten für einen bisher vernachlässigten Personenkreis angeboten werden. Diese neue Möglichkeit der allgemeinen und der beruflichen Höherqualifizierung ist im Beschäftigungssystem bisher noch nicht in einem ausreichenden Umfang angenommen worden, was unter anderem darauf zurückgeführt werden kann, daß dieser Ausbildungsgang zum einen noch relativ unbekannt ist und zum anderen noch keine hinreichende Rückkopplung aus der Wirtschaft und dem öffentlichen Verwaltungen vorliegen.

---

1) Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt gibt es kaum Quellen zur Gründung, Geschichte oder zu Tendenzen der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule (Fachakademie), so daß einerseits eine Darstellung der grundlegenden Genese des Fachschulwesens fehlt, andererseits diese Arbeit Ansatzpunkte dafür bietet.

Auf den im ANHANG beigefügten Schriftverkehr zu dieser Problematik wird hingewiesen.

Die an der WiSo-Fakultät der Universität KÖLN im Jahre 1948 von Agnes BALLHAUSEN erstellte Dissertation 'Die kaufmännische Fachschule in DEUTSCHLAND' hält den Tatbestand fest, daß, obwohl die kaufmännische Fachschule auf eine fast einhundertjährige Tradition verweisen kann, sie auch heute noch um klare Einsichten in ihr Wesen und um eindeutige Formen ihrer Organisation ringt (vgl. BALLHAUSEN: Vorwort), weil als Fachschulen im wirtschaftsbezogenen Schulwesen solche Schulen bezeichnet werden, die nicht Berufsschulen sind, ohne einen Unterschied zu machen, ob die Fachschulen eine praktische Tätigkeit voraussetzen oder nicht (vgl. BALLHAUSEN: S. 1).

Ein weiteres, nicht zu übergehendes Argument für die bisher doch geringe Nachfrage nach 'Staatlich geprüften Betriebswirten' der Fachrichtung Betriebswirtschaft dürfte die wirtschaftliche Gesamtlage sein, in welche die Absolventen der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule entlassen werden.

Dieser Anriß führt dazu, folgende Problemfelder, ihre Konfliktträchtigkeit und ihre Lösungsbedürftigkeit zu diskutieren:

- die Einordnung der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule in das Bildungs- und Schulsystem des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN sowie den Versuch, ihren Abschluß in das hierarchische Gefüge des Beschäftigungssystem einzureihen;
- die Konkretisierung des Bildungs- und Ausbildungsauftrages, um die Transparenz der Ausbildungszielsetzung für alle Beteiligten zu erhöhen;
- die Abgrenzung und die Zuordnung zu anderen Fachschulen;
- eine Abgrenzung der Wirtschaftsfachschule zur Fachhochschule für Betriebswirtschaft mit der Zielsetzung, Ausbildungskongruenz, Ausbildungsanalogien oder Ausbildungsdiskrepanz festzustellen;
- die Eingangsvoraussetzungen und den Erfahrungshorizont von Lehrenden und Lernenden zu analysieren, um hinterfragen zu können, ob diese Faktoren für das divergierende Ausbildungsniveau verschiedener Fachschulen ausschlaggebend sind;
- die Möglichkeit der Überwindung historischer Gegensätze zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung durch die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule zu untersuchen;
- die Interdependenzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem aufzuzeigen, mit der Intention, einen Interessenausgleich herbeizuführen;
- die Ausbildung zum 'Staatlich geprüften Betriebswirt' selbst.

Der z w e i t e Teil der Arbeit nimmt die Diskussion mit dem vorliegenden Rahmenlehrplan für das zentrale Unterrichtsfach 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen' auf, indem Kritik geäußert wird, Die Kritik an diesem Einzellehrplan wendet sich insbesondere gegen die wenig strukturierte, kaum

aussagefähige und willkürlich angeordnete Lehr- beziehungsweise Lernstoffauflistungen. Diese Stoffauflistung läßt weder einen Wissenschaftsbezug, einen Handlungsbezug noch eine Lernzielorientiertheit erkennen; somit ist aus dem vorliegenden Lehrplan nicht erkennbar, was mit der Ausbildung zum ´Staatlich geprüften Betriebswirt` in dem Unterrichtsfach ´Personal- und Betriebliches Bildungswesen` erreicht werden soll. Diese Kritik, aufgezeigt an dem Lehrplan e i n e s Unterrichtsfaches, kann auf den gesamten Rahmenlehrplan dieser branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule übertragen werden.

Grundlage für die Analyse dieses Lehrplans für die Lernfelder ´Personalwesen` und ´Betriebliches Bildungswesen` des Zentralfaches ´Personal- und Betriebliches Bildungswesen` ist das für derartige Zwecke konzipierte ´Modell der Defizit-Analyse von Curricula` (DAC).

Der d r i t t e Teil soll, unter Bezugnahme auf den Diskussionsstand der Curriculumtheorie, vor allem die eigene Position mit dem teiloffenen Curriculum begründen und verdeutlichen. Die Verdeutlichung dieser eigenen curricularen Position geschieht dergestalt, daß extreme Curriculumpositionen, das geschlossenen Curriculum einerseits und das offene Curriculum andererseits, diskutiert werden.

Das teiloffene Curriculum hebt hinsichtlich des Unterrichtsfaches ´Personal- und Betriebliches Bildungswesen`, und darüber hinaus für die gesamte branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule, auf folgende Intentionen ab:

- Festlegen von allgemeinen Bildungszielen, wie sie implizit vom Grundgesetz der Bundesrepublik DEUTSCHLAND und von der Verfassung des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN vorgezeichnet sind und von der ´Ständigen Konferenz der Kultusminister (-Senatoren) der Länder der Bundesrepublik DEUTSCHLAND` (KMK) weitreichend formuliert worden sind ;
- Gewinnen genereller und spezieller Lernziele für die Fachschule für Wirtschaft der Fachrichtung Betriebswirtschaft, die als erforderlich angesehen werden, um

einen Konsens sowohl zwischen als auch innerhalb erziehungswissenschaftlicher, schulisch-institutionalisierter Bereiche und dem privaten und öffentlichen Beschäftigungssystem herzustellen;

- Auswählen von Fach- und Lernfeldbildungszielen sowie Fach- und Lernfeldqualifikationen, um fachrelevante und interdisziplinäre Zielsetzungen im Ausbildungsgang zum ´Staatlich geprüften Betriebswirt` verwirklichen zu können[1].

Der v i e r t e Teil dieser Arbeit ist zu verstehen als Offenlegung und Umsetzung von Ergebnissen vorheriger Diskussionen und Überlegungen. Diese Überlegungen erfahren hinsichtlich einer praxeologischen Veränderung eines Teilbereichs der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule ihre Umsetzung in einen problem- und lernzielorientierten Lehrplan, wobei dieses Teilcurriculum insbesondere die folgenden Aspekte betont:

1. Die Festsetzung von Qualifikationen, die die Flexibilität und Mobilität des ´Staatlich geprüften Betriebswirts` unterstreichen;
2. Die Beschreibung von Themenkreisen mit einem sehr hohen Abstraktionsniveau, um die Alternativmöglichkeiten für den Benutzer des erarbeiteten teiloffenen Lehrplans zu verdeutlichen und offen zu halten;
3. Die Auswahl von Aussagen, die einerseits den Freiraum zu den Themenkreisen einengen und andererseits dem Unterrichtsgestalter die erforderlichen und gewünschten Umsetzungsalternativen belassen;
4. Das Gewinnen von Lernzielen mit relativ hohem Abstraktionsniveau, damit dem Lehrenden wie den Lernenden das Ausbildungsniveau der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule und das Anforderungsprofil für Wirtschaft und öffentliche Verwaltung bewußt werden.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen zu dem teiloffenen Curriculum ist das hierfür entwickelte ´Modell des teiloffenen Curriculums` (TOC), das den Anspruch erhebt, denkbare Variablen der Lehrplangestaltung zu bewältigen.

Die bisherige Darstellung des Gegenstandes und der Zielset-

---

1) Vgl. ROTH, H.-G.: Bildung und Ausbildung, S. 137 f;

zung dieser Arbeit bedarf einer Erläuterung. Die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule ist eine Neugründung, die eine Position nach der beruflichen Erstausbildung einerseits und vor der Fachhochschulausbildung andererseits einnimmt, ohne sich, wie die beiden angesprochenen Bildungsbereiche, auf ein explizit formuliertes Gesamtkonzept berufen zu können. In der Auseinandersetzung mit vergleichbaren Bildungsinstitutionen wird die Kritik zunächst schärfer ausfallen, weil sie unter dem Eindruck unterrichtlicher Praxis getroffen wird; denn im Rahmen seiner Unterrichtstätigkeit wird der Lehrende mit Problemen konfrontiert, die dringend einer Klärung zugeführt werden sollten.

Ein Lehrplan soll Steuerungsfunktion für den Unterricht besitzen. Doch diese Funktion kann der vorliegende Lehrplan für das Unterrichtsfach ´Personal- und Betriebliches Bildungswesen` nicht leisten, da die Umsetzung eines Lehrplanes erst dann möglich wird, wenn für die Unterrichtsplanung didaktische Entscheidungen in der Bezugsebene ´Lehrplan` bedacht sind; aber gerade die Entscheidungskriterien für diese erforderlichen didaktischen Maßnahmen fehlen. Dies hat zur Folge, daß die vom Lehrenden durch Unterricht anzustrebenden allgemeinen und beruflichen Qualifikationen wesentlich beziehungsweise überwiegend durch die Intentionen des jeweils Lehrenden, und nur in einem minimalen Umfang durch den vorliegenden Lehrplan, und damit gesellschaftlich, bestimmt werden.

Da dieser Lehrplan das Qualifikationsniveau nicht regelt, können erhebliche Qualifikationsunterschiede zwischen Wirtschaftsfachschulen auftreten, zumindest aber zwischen den Fachschulen, die das zentrale Unterrichtsfach ´Personal- und Betriebliches Bildungswesen` anbieten.

Wegen der geringen Aussagekraft des vorliegenden Lehrplanes und des nicht geregelten Qualifikationsniveaus treten zwangsläufig Probleme auch bei den unterschiedlich strukturierten Betrieben und den öffentlichen Verwaltungen auf, da diese

die erworbenen Qualifikationen der Fachschulabsolventen nicht genau genug bewerten können, was wiederum zu negativen Folgen in der weiteren beruflichen Entwicklung dieser Berufsgruppe führen kann.

Die sich aus der geringen Transparenz des Lehrplans für das zentrale Unterrichtsfach 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen` ergebenden Auswirkungen auf die Unterrichtssituation in einem Lernfeld sind wesentliche Impulsgeber für die Auseinandersetzung mit dieser Problematik:

- LEHRER über die zu vermittelnden Qualifikationen zu informieren;
- SCHÜLER über die anzustrebenden Qualifikationen aufzuklären;
- potentielle ABNEHMER des 'Staatlich geprüften Betriebswirts` über dessen erworbene Qualifikationen in Kenntnis zu setzen,

um dadurch für alle Betroffenen die Transparenz der Ausbildung an einer branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule zu erhöhen.

Entsprechend dieser Intentionen ist die Problembewältigung konzipiert: Ausgehend von dem vorliegenden Lehrplan des Unterrichtsfaches 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen` wird in einem ersten Arbeitsschritt eine Analyse erstellt, um die Mängel und Defizite des gegenwärtigen Lehrplans offenzulegen. In einem weiteren Schritt wird das Modell eines teiloffenen, problem- und lernzielorientierten Curriculums erarbeitet, anhand dessen ein lernzielorientierter Lehrplan für das Lernfeld 'Personalwesen` und für das Lernfeld 'Betriebliches Bildungswesen` des zentralen Unterrichtsfaches 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen` vorgestellt werden wird.

Diese Überlegungen finden eine qualitative Erweiterung dahingehend, daß die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule, wie fast alle anderen Fachschulen auch, ihren didaktischen Standort im Bereich der Erwachsenenbildung sieht.

Dieser Ansatz wird deutlich, wenn die Zulassungskriterien näher beleuchtet werden. So muß der potentielle Wirtschaftsfachschüler bei seiner Aufnahme nachweisen:

- die erfolgreich abgeschlossene Hauptschule[1];
- eine abgeschlossene kaufmännische Berufsausbildung und
- eine mindestens zweijährige einschlägige Berufspraxis nach Abschluß der Ausbildung.

Obwohl die Wirtschaftsfachschule eindeutig als eine Institution der Fort- und Weiterbildung im Bereich der Erwachsenenbildung[2], dem Quartären Bildungssektor, bezeichnet werden kann, ist sie aufgrund ihrer formal-juristischen Grundlagen ein Bildungsinstitut der Sekundarstufe II -Berufliches Bildungswesen 'Kaufmännischer Bereich'-[3].

Die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule ist in der gegebnen Form eine Neukonstruktion und schließt im kaufmännischen Berufsfeld eine Ausbildungslücke[4]; der an dieser Schule ausgebildete 'Staatlich geprüfte Betriebswirt' ist eine der beiden noch fehlenden Sprossen in der Karriereleiter des Kaufmanns.

---

1) Vorgesehen ist, zu einem noch nicht fixierten Termin, bundesweit die FOS-Reife als allgemeine Zulassungsvoraussetzung anstatt des Hauptschulabschlusses einzuführen;
2) Vgl. BILDUNGSRAT: Strukturplan, S. 51 ff;
3) Vgl. SCHENKELBERG/ADAMS: Wingen Texte 10, Sachgruppe 18;
(Die Zitierweise in dieser Arbeit wird im ANHANG zum Literaturverzeichnis beschrieben und dort für jeden Literaturtitel angegeben. In einer Fußnote erscheint jeweils nur die im ANHANG vorgegebene Zitier-Kurzform)
4) Die Einführung dieser Bildungsinstitution, in den meisten Bundesländern FACHSCHULE genannt, nur in BAYERN als FACHAKADEMIE bezeichnet, erfolgte in ihrer jetzt vereinheitlichten Form, dies gilt zumindest für ihre beruflichen Inhalte und deren Abschluß (Staatlich geprüfter Betriebswirt), zwischen dem 30. Dezember 1970 (NRW; vgl. ANHANG: Schreiben des KM NRW -III B 4. 70-0/1 Nr. 2962/78- vom 22.12.1978) und dem 01. August 1975 (BAYERN; vgl. ANHANG: Schreiben des BaySUK -III B 3-14/42 190- vom 12.05.1980);

Wie eine Gegenüberstellung zeigt, hat es eine derartige Ausbildungslücke im gewerblich-technischen Berufsfeld nie gegeben.

FRÜHER:

KAUFMÄNNISCHER BEREICH:	GEWERBLICH-TECHNISCHER BEREICH:
Berufsabschluß im kaufmännischen Berufsfeld mit Gehilfenbrief	Maschinenschlossergeselle
entfällt	Maschinenschlossermeister
entfällt	Techniker
Betriebswirt (grad.)	Ingenieur (grad.)
Diplom-Kaufmann[1]	Diplom-Ingenieur
Promovierter Diplom-Kaufmann	Promovierter Diplom-Ingenieur

GEGENWÄRTIG:

Berufsabschluß im kaufmännischen Berufsfeld mit Gehilfenbrief	Maschinenschlossergeselle
entfällt	Maschinenschlossermeister
Staatlich geprüfter Betriebswirt	Staatlich geprüfter Techniker
Diplom-Betriebswirt (FH)[2]	Diplom-Ingenieur (FH)
Diplom-Kaufmann	Diplom-Ingenieur
Promovierter Diplom-Kaufmann	Promovierter Diplom-Ingenieur

---

1) Analog zu dieser Bezeichnung sind auch andere relevante wirtschaftliche, volkswirtschaftliche oder ökonomische Studiengänge und Studienabschlüsse gemeint;
2) Neuerdings erwirbt der Fachhochschulabsolvent nach seinem sechssemestrigen Studium an einer Fachhochschule für Betriebswirtschaft den Grad eines Diplom-Betriebswirts (FH) -mit Antrag ist die Anerkennung auch rückwirkend ab 1971 möglich (1971 ist die Wandlung der Höheren Wirtschaftsfachschule in Fachhochschule erfolgt). Diese Regelung gilt analog auch für die Ingenieur-Ausbildung an den entsprechenden Fachhochschule.

Nach dem erfolgreichen Besuch einer Wirtschaftsfachschule überspringt der 'Staatlich geprüfte Betriebswirt' die im kaufmännischen Berufsfeld nicht vorhandene Meisterebene. Das ist deshalb als gerechtfertigt anzusehen, weil der Schüler während seiner zweijährigen Fachschulausbildung an einer branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule mit Problemstellungen des gehobenen mittleren Managements konfrontiert wird, die wesentlich über dem bisherigen Niveau des erfahrenen und mehr handlungsorientierten Kaufmanns und auch über dem der Meisterebene anzusiedeln sind.

So kann die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule davon ausgehen, daß sie mit ihrem Angebot beruflicher und allgemeiner Fort- und Weiterbildung eine Lücke sowohl im allgemein wie im beruflichen Bereich des kaufmännischen Berufsfeldes sinnvoll und attraktiv schließen kann, denn die angebotenen Problemlösungen finden ihren Ausdruck und ihre Umsetzung durch die Vermittlung breitangelegten wissenschafts- und praxisorientierten Fachwissens und in differenzierten Führungskenntnissen für Kaufleute, die bisher keine Aufstiegschancen hatten, wo für bestimmte Positionen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung qualifizierte Zertifikate gefordert wurden. Die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule trägt somit in besonderem Maße dazu bei, daß der 'Staatlich geprüfte Betriebswirt' die in der Praxis auf ihn zukommenden Aufgaben bewältigen kann.

Zur Erfüllung dieser Aufgaben erscheint es mir unabdingbar notwendig, daß eine intensive Verknüpfung theoretischer Kenntnisse und praxisorientierter Fertigkeiten angestrebt wird. Das könnte zum Beispiel dadurch ermöglicht werden, daß die betroffenen Lehrer nach ihrer vorgeschriebenen Hochschul- und Seminarausbildung an einer zusammenhängenden und längerfristigen einschlägigen kaufmännischen Fort- und Weiterbildungsmaßnahme in der privaten Wirtschaft oder in der öffentlichen Verwaltung teilnehmen. So würden auch die Lehrer dem Postulat einer sinnvollen Umsetzung theoretischen

Wissens in berufs- und betriebsrelevante Praxis besser entsprechen.

Die Verknüpfung theoretischer und praxisbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten zu neuen Verhaltensweisen muß sich auch in dem Rahmenlehrplan und damit in den Einzellehrplänen für die Unterrichtsfächer und in den Lernfeldern auffinden lassen, sonst würde das Unterrichtsgeschehen an der betrieblichen Realität vorbeilaufen.

Hier weist auch der Lehrplan des zentralen Unterrichtsfaches ´Personal- und Betriebliches Bildungswesen` der branchenunspezifischen Wirtschaftsfschschule Defizite aus, die ich mit dem Konzept des teiloffenen, problem- und lernzielorientierten Curriculums zu beheben versuche.

Die Hinwendung zu einem teiloffenen (Teil-) Curriculum bedeutet die eindeutige Absage sowohl an geschlossene als auch an offene Curricula. Geschlossene Curricula bringen den Wunsch nach totaler Planung von Unterricht zum Ausdruck, wobei ihr eigentliches Anliegen in der Generalisierbarkeit liegt[1]. TÜTKEN spricht in diesem Zusammenhang von ´Planungskonserve`[2]. Damit entsteht aber der Hang zur Gängelei der Lehrer, denn als „geschlossenes Curriculum wird ein Ansatz bezeichnet, nach dem möglichst alle Faktoren des Unterrichtsprozesses durch Planung beeinflußt werden sollen"[3]. Dabei wird die Ausführung nicht an technische Unterrichtssysteme, sondern an Lehrer als ´Administratoren von Unterricht` gebunden[4]. Die Gefahr des Verlustes der Erziehungs- und Bildungsarbeit und -verantwortung des Lehrers wurde zunächst nicht unmittelbar erkannt, später jedoch umso heftiger artikuliert.

---

1) Vgl. KITTLER: Problemorientierter Psychologieunterricht, S. 165;
2) Vgl. TÜTKEN: Curriculumentwicklung, S. 528;
3) BECKER u.a.: Das Curriculum, S. 105;
4) Vgl. BECKER u.a.: a.a.O., S. 105;

Demgegenüber verstehe ich die Theorie offener Curricula als Versuch, der Gefahr, die den Lehrer zum absoluten Funktionserfüller der Lernzielplaner degradiert, entgegenzuwirken. Offene Curricula sind somit als ein Gegenpol zu verstehen. SCHMACK nennt drei Konstruktionskriterien des offenen Curricums, die vorherrschend sind[1]:

1. den Freiheitsraum des Lehrers; er sollte abgestimmt sein auf das individuelle, der Lerngruppe und Lernlage entsprechende Erfordernis;
2. die Lernziele; sie sollen verstanden werden als 'Handlungsziele'; sie gelten als „Vereinbarung, die aus dem Gesamtwillen der Lernenden abgeleitet sind und dadurch legitim erscheinen";
3. die Offenheit der Methoden durch Mitbestimmung der Lernenden in Unterrichtsverläufen[2]. Beteiligung an und Mitbestimmung bei Unterrichtsverläufen setzt aber meines Erachtens didaktische und methodische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten auch bei den Lernenden voraus, in der Primarstufe ebenso wie im Bereich der Quartären Bildung, dem Sektor der Erwachsenenbildung.

Lernplanfreiheit, gebunden an die Kenntnis und die Intentionen der Lernenden, die sich jeweils auf demokratisch zustande gekommene Mehrheitsvoten berufen, führt kaum zu der gewünschten und durch die Schule verfolgten gesellschaftlichen Integration aller sozialen Gruppen, die sich zum Beispiel in den von allen sozialen Schichtungen gemeinsam anerkannten und erstrebenswerten Normen und Werthaltungen spiegeln sollte. Lernplanfreiheit kann aber in dem postulierten Sinn sehr wohl zum Chaos führen und damit zur Demontage dessen, was Schule eigentlich will, Lerndende aber nicht immer überblicken können: Vorbereitung einer jeden Generation auf die Bewältigung einer unmittelbaren Gegenwart und Weitergabe von Angeboten, die eine Lebensbewältigung in einer noch ferneren Zukunft ermöglichen, ohne die Vergangenheit zu leugnen.

---

1) Vgl. SCHMACK: Unterrichtsanalytik, S. 177;
2) Vgl. KITTLER: Problemorientierter Psychologieunterricht, S. 172;

Nachdrücklich verweise ich darauf, daß Lernende an der Planung und der Gestaltung von Unterrichtsprozessen beteiligt werden sollen. Dies muß aber im Rahmen der Möglichkeiten des Lernenden geschehen und in den jeweils vorgegebenen Lehrplan eingebunden sein. Bei der Planung von Unterrichtsprozessen und ihrer Abstimmung zwischen Lehrenden und den Lernenden sollte auch ein angemessener Zeitvorlauf bedacht werden. Diese Vorgehensweise schlägt das teiloffene Curriculum für das Unterrichtsfach 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen' mit seinen Alternativangeboten vor, auch unter dem Aspekt, daß möglicherweise die Lernenden den unmittelbareren und intensiveren Praxisbezug in das Unterrichtsgeschehen einbringen werden. Diese Methode trägt auch dem Gesichtspunkt der Problem- und Handlungsorientiertheit Rechnung, die diesem curricularen Ansatz immanent sind: Bedingungen von Konflikten (Probleme) werden durch eine stoffadäquate Lernmethode (Problemlösung) gelernt[1].

Die Bedingungen des Problemlösens werden von GAGNÉ genannt, wobei er darauf hinweist, daß der Lehrende bedenken muß, welche individuellen Unterschiede den Problemlösungsprozeß beeinflussen können[2]:

1. „Die Lösung des Problems beruht immer auf voraufgehenden Erfahrungen des Lernenden oder -spezifischer- auf das Erinnern früher erlernter Regeln";
2. der Kontiguität der Regeln;
3. der Kanalisierung der Denkprozesse von außen (Denkanstöße, Impulse, Reize).

Die Fragen, mit denen sich der Lehrende und die Lernenden gemeinsam zu befassen haben, lassen sich, meines Erachtens ohne größere Bedenken, von KLAFKIs 'Analyse des kindlichen Unterrichts' ausgehend, auch auf den Unterricht einer Fach-

---

1) Vgl. KITTLER: Problemorientierter Psychologieunterricht, S. 407;
2) Vgl. GAGNÉ: Bedingungen menschlichen Lernens, S. 176;

schule, die ausschließlich erwachsene Lernenden bildet und ausbildet, übertragen[1].

Die Fragen nach der Bedeutung des im Unterricht zu erarbeitenden Themas für die Zukunft des erwachsenen Lernenden lassen sich dann im Sinne der Aufgabenstellung beantworten, denn Konflikte (Probleme), Problemlösungen und Entscheidungen gehören in den unmittelbaren Erlebens- und Erfahrensbereich der Lernenden einer Wirtschaftsfachschule. Der Zukunftsaspekt ist zumindest formal eindeutig zu definieren und findet seinen Ausdruck in den Qualifikationen, die der Lernende im Rahmen des Unterrichts des Lehrfaches 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen` -und darüber hinaus selbstverständlich in allen anderen Unterrichtsfächern- erwerben soll.

Hier komme ich zu einem weiteren Gesichtspunkt des teiloffenen Curriculums: der Lernzielorientiertheit. Es darf schon an dieser Stelle hervorgehoben werden, daß ein teiloffenes Curriculum dem Lehrenden ein größtmögliches Maß an Freiheit geben will[2]. Dieses Postulat wirkt sich vor allem auf das Abstraktionsniveau der Lernziele, auch in ihrer Bedeutung für die unterschiedlichen Bezugsebenen, aus: einerseits für die Bezugsebene 'Lehrplan` und andererseits für die Bezugsebene 'Unterricht`.

Würde in einem teiloffenen Curriculum auf operationalisierte Feinziele abgehoben, bestünde die Gefahr, den Lehrenden in allen seinen Handlungs- und Entscheidungsabläufen unabänderbar festzulegen und seine methodische Arbeit ausschließlich unter den Primat des Erfolges am Lernziel zu stellen[3].

---

1) Vgl. KLAFKI: Didaktische Analyse, S. 17: hier in abgewandelter Form, bezogen auf die erwachsenen Lernenden;
2) Vgl. KITTLER: Problemorientierter Psychologieunterricht, S. 406;
3) Ein Beispiel für Erfolg und Mißerfolg durch stringent lernzielbestimmten Unterricht zeigt der dritte Teil 'Die Lehrer`des im Januar bis März 1981 und im November 1982 ausgestrahlten ZDF-Fernsehspiels 'Tod eines Schülers`.

Die Wirksamkeit eines teiloffenen Curriculums entscheidet sich aber für das Sich-in-Frage-Stellen sowie an der Fähigkeit und der persönlichen Freiheit dazu!

Die insgesamt auf einem hohen Abstraktionsniveau vorgegebenen 'komplexen Lernzielpakete` stärken das Maß der erwünschten Freiheit. Die pädagogischen Entscheidungen bleiben darin relativ frei, der pädagogische Bezug bleibt flexibel und wandelbar, er ist damit lebensnäher.

Das teiloffenen Curriculum und die darin manifestierten Lernziele haben damit einen sehr konkreten Lebensbezug, denn sie

- gehen von realen Lebenssituationen aus;
- vermitteln die notwendigen Qualifikationen zur Lebensbewältigung;
- werden getragen von Leitideen, die kritisch zu reflektieren sind;
- sind problemorientiert;
- implizieren Handlungsalternativen;
- ermöglichen dem Lernenden und dem Lehrenden Erfolg und schließen den Mißerfolg nicht aus;
- verhindern die totale Manipulation des Menschen, des Individuums[1].

Durch diesen Katalog pädagogischer und curricularer Intentionen wird gleichzeitig die Legitimation des teiloffenen Curriculums angedeutet: In kritischer Distanz zu den Rahmenrichtlinien, auch zu dem Lehrplan des Unterrichtsfaches 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen`, werden im teiloffenen Curriculum individuelle Besonderheiten der Betroffenen, ihre Arbeitsweise, ihr Wille zur Zielerreichung und der Praxisbezug berücksichtigt und gefördert. In dieser ersten Legitimationsthese liegt sowohl eine weitere Begründung für diese Arbeit als auch ein wesentliches Spezifikum des Curriculumansatzes.

---

1) Vgl. KITTLER: Problemorientierter Psychologieunterricht, S. 349;

Seit rund fünfzehn Jahren steht die bildungspolitische, die bildungstheoretische und die didaktische Diskussion in der Bundesrepublik DEUTSCHLAND vorwiegend unter dem Stichwort Curriculum. Dabei wird dem Aspekt der inneren schulischen Reform einer effektiveren Unterrichtsgestaltung, gegenüber der äußeren Schulreform, besondere Priorität eingeräumt.

Mit dem Erscheinen von ROBINSOHNs alsbald dominierender Schrift über die 'Bildungsreform als Revision des Curriculums'[1] befaßt sich die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung weitgehend mit Fragen der Gewinnung allgemeiner Bildungsziele, genereller und spezieller Ziele für Bildungsinstitutionen sowie mit Fach- und Lernfeldbildungszielen sowie Fach- und Lernfeldqualifikationen auch im Hinblick auf einen interdisziplinären Ansatz.

Im Vordergrund pädagogischer Diskussion stehen dabei Fragen hinsichtlich der Bedeutung innovativer Prozesse[2] und Zielsetzungen, die zur „Transparenz der Entscheidungsprozesse über Lernziele und der Legitimität der Zielbestimmungen"[3] beitragen.

Das Postulat Curriculumreform steht aber auch für die Erkenntnis einer grundlegenden Reform von Unterricht, wobei allerdings zunächst eine Revision von Inhalten und Zielen als vordringlich angesehen wird, obwohl nicht verkannt wird, daß auch der organisatorische und institutionelle Rahmen, in dem sich Lehren und Lernen abspielt, einer einschneidenden Korrektur bedarf.

---

1) Vgl. ROBINSOHN: Bildungsreform;
2) Vgl. REICHWEIN/FRECH in: b:e 'Lehrerbildung', S. 22:
„Innovationen sind notwendige, bisher nicht akzeptierte oder verwendete Ideen, Gegenstände und/oder Verhaltensmuster, die von einer oder mehreren Personen (Innovatoren) in einen bestehenden Interaktionszusammenhang eingeführt werden, mit der Absicht, diese Interaktionssysteme zu verändern und zu 'verbessern'";
3) Vgl. KÄSEBORN: Lernplanung, S. 8;

Wenn ein Curriculum die Funktion eines Steuerungsinstrumentes von Lernprozessen übernehmen soll, um zum Beispiel notwendige und erwünschte Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen durch die jeweiligen Lernziele auf der Grundlage vorgegebener Lerninhalte für eine optimale Lernplanung, Lernorganisation und Lernerfolgskontrolle vermitteln zu können, wird ein Curriculum dann diesen Anforderungen nicht entsprechen, wenn sich der Rahmenlehrplan, wie jener der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule, vorwiegend durch formale Kriterien artikuliert, zum Beispiel durch

- den Rahmenlehrplan[1] mit seinen Einzellehrplänen in der Form von Stoffauflistungen;
- eine einheitliche Stundentafel;
- die Aufnahmebedingungen;
- die Versetzungs- und
- die Prüfungsordnung[2].

Dies sind sicherlich wichtige Kriterien, um den Organisationsrahmen einer Wirtschaftsfachschule zu determinieren, sie reichen aber nicht aus, um den Inhalt und die Zielsetzung einer zweijährigen Unterrichtstätigkeit zu gestalten, um Qualifikationsmerkmale und Qualifikationsniveau zu bestimmen oder berechtigte Forderungen der Wirtschaft und der öffentlichen Verwaltung auf Praxisbezug der Ausbildung zu erfüllen.

Ein Curriculum soll darüber hinaus auch Aussagen treffen zu der allgemeinen Zielsetzung der Schule und ihrer Ausbildung, Bildung und Erziehung, zu den Inhalten der einzelnen Unterrichtsfächer und dem Auftrag zu einer übergreifenden Zusammenarbeit aller Lehrfächer.

---

1) Dabei fehlen noch eigenständige Lehrpläne für die Unterrichtsfächer DEUTSCH, ENGLISCH und POLITIK; diesbezüglich wird auf die Verwendung von Lehrplänen anderer Schultypen des beruflichen Schulwesens verwiesen;

2) Vgl. SCHENKELBERG/ADAMS: Wingen Texte 10, Sachgruppe 18;

Die aufgezeigten Bedingungen für die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule sind in der vorliegenden Form mit dem Schuljahr 1973/74 in Kraft getreten -trotz der angesprochenen langjährigen Curriculumdiskussion.

Der Ansatz des problem- und lernzielorientierten Curriculums läßt sich auch mit dem in der Organisationslehre, in der Betriebssoziologie und in der Betriebspsychologie in bezug auf die Durchführung und Lösung von Führungsaufgaben verwendeten Terminus 'Management by Objectives`, der 'Auftragsdurchführung aufgrund der Zielvorgabe`, beschreiben.

Obwohl Grundlagenforscher wie ROBINSOHN und KNAB den Begriff 'Teil-Curriculum` ablehnen, verwende ich ihn und verweise dabei auf NÖLKER und SCHOENFELD, die diesen Terminus aufgreifen, indem sie fordern, daß es heilsam wäre, „wenn die Curriculum-Forscher sich um ein realisierbares Konzept"[1] zur Konkretisierung von Curricula und Einzellehrplänen bemühten. Im weiteren Verlauf ihrer Überlegungen gelangen NÖLKER und SCHOENFELD dann zu dem Vorschlag, daß das Vorgehen in der curricularen Arbeit, umrißhaft hier nachvollzogen, folgendermaßen verlaufen könnte:

- „programmatischer Entwurf der Bildungsreform,
- skizzenhafter Entwurf eines Gesamtcurriculums,
- Entwurf von Teil-Curricula,
- Verwirklichung des Gesamtcurriculums"[2].

Diesen Ansatz und die manifestierte Vorgehensweise versucht das problem- und lernzielorientierte Curriculum in die Praxis umzusetzen; es wird damit als Vorstufe für eine als erforderlich angesehene Gesamtrevision der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule angesehen.

Die Zielsetzung dieser Arbeit läßt sich nach der bisherigen Problemansprache durch folgende Thesen verdeutlichen:

1. Es wird eine erste -grobrastige- Bestandsaufnahme zur historischen Genese der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule erstellt.

---

1) NÖLKER/SCHOENFELD: Phasen der Curriculumentwicklung, S. 462;
2) NÖLKER/SCHOENFELD: a.a.O., S. 462;

2. Es wird der Versuch unternommen, die Überschaubarkeit der Ausbildung, Bildung und Erziehung an diesem Schultyp in einem Teilcurriculum zu vertiefen.

3. Es wird ein Beitrag zur Transparenz von Erziehung, Bildung und Ausbildung durch die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule durch die Formulierung von

   - allgemeinen Bildungszielen,
   - generellen und speziellen Institutionszielen,
   - Fach- und Lernfeldbildungszielen,
   - Fach- und Lernfeldqualifikationen

   in der Form teiloperationalisierter Lernziele auf der Bezugsebene 'Lehrplan' geleistet.

4. Es wird die konkrete Anregung gegeben, daß sich die Forscher betroffener Wissenschaftsbereiche intensiver als bisher mit der didaktischen Herausforderung an ihre Disziplin und ihren Arbeitsschwerpunkt im Hinblick auf die Fachschulproblematik, und damit auf den Stellenwert von jugendschulisch organisierter Aus-, Fort- und Weiterbildung im Erwachsenenbildungssektor, auseinandersetzen.

   Diese Position ist bestimmt von den Fragen der Praktikabilität, der Transparenz, der Realisierbarkeit und des Arbeitsaufwandes, mit dem Ziel, einen Schritt vorwärts auf dem Weg zu einer umfassenden Unterrichtssystematik zu beschreiten. Darin enthalten ist die Bitte an alle pädagogisch Interessierten, initiativ zu werden und entsprechende Angebote für erwachsene Lernende (Unterricht), sich spezialisierende Studenten (Lehrerstudium) und sich ständig technischen und wirtschaftlichen Erneuerungen gegenüber befindlichen Lehrenden (Fort- und Weiterbildung) bereitzustellen.

   Aus meiner Sicht sind folgende Wissenschaften besonders betroffen und darum direkt angesprochen:

   - die Wirtschaftswissenschaften
     + Allgemeine Betriebswirtschaftslehre
     + Volkswirtschaftslehre
     + Personalwesen
     + Betriebliches Bildungswesen
   - die Erziehungswissenschaften
     + Allgemeine Pädagogik
     + Schulpädagogik
     + Allgemeine Didaktik

+ Fachdidaktiken
+ Andragogik
+ Arbeitspädagogik
+ Berufspädagogik
+ Wirtschaftspädagogik

- die Psychologie
  + Individualpsychologie
  + Sozialpsychologie
  + Pädagogische Psychologie
  + Unterrichtspsychologie
  + Arbeitspsychologie
  + Berufspsychologie
  + Betriebspsychologie

- die Soziologie
  + Berufssoziologie
  + Betriebssoziologie
  + Verwaltungssoziologie

- das Recht
  + Arbeitsrecht
  + Wirtschaftsrecht
  + Verwaltungsrecht
  + Sozialrecht
  + Tarifrecht
  + Staats- und Verfassungsrecht
  + Wehrrecht.

Als Erkenntnis dieser einführenden Anmerkungen wird festgestellt, daß, obwohl eine Theorie der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht vorhanden ist, aus der mehrjährigen unterrichtlichen Praxis ein Fazit dahingehend gezogen werden darf, daß ein Konzept für diese Schule unter folgender Prämisse vorstellbar wird: Der 'Staatlich geprüfte Betriebswirt' ist trotzdem so ausgebildet, daß er Fach- und Führungsaufgaben auf der ihm zugewiesenen gehobenen mittleren Ebene selbständig erkennen, sie analysieren und dann sachgerecht lö-

sen kann.

Aufgrund der vorhergegangenen Aussagen ergibt sich für mich die Konsequenz, daß sich der methodische Aspekt der vorliegenden Arbeit weitgehend auf eine hermeneutisch-empirische Vorgehensweise abstützen wird. Das sprachliche Bemühen geht dahin, komplizierte Vorgänge mit einfachen verbalen Mitteln zu bewältigen.

I. T E I L

SITUATIONSDARSTELLUNG BRANCHENUNSPEZIFISCHER WIRTSCHAFTSFACHSCHULEN

I. SITUATIONSDARSTELLUNG BRANCHENUNSPEZIFISCHER WIRTSCHAFTSFACHSCHULEN

0. Vorbemerkung

Es wird hier nicht der Versuch unternommen, eine Geschichte des deutschen Fachschulwesens zu schreiben. Vielmehr geht es in dieser Darstellung um geschichtliche Entwicklungen eines in den letzten Jahren immer bedeutender werdenden Fachschulzweiges, der sich vorwiegend um die Fort- und Weiterbildung sowie um die Spezialisierung von im Berufsleben stehender Kaufleute bemüht: gemeint ist die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule.

Bei dem Vorhaben um die Darstellung geschichtlicher Entwicklungen eines spezifischen Fachschulzweiges kann es sich insgesamt nur um einen Anriß handeln[1].

Allerdings werden auch bildungspolitische Argumente und Fragen zur Ausbildungszielsetzung zur Disposition stehen, wobei sich Fragen der Zuordnung des Ausbildungsabschlusses dieses Schultyps anschließen; daraus ergibt sich die Frage der Zuordnung des 'Staatlich geprüften Betriebswirts' zu dem hierarchischen Gefüge des Beschäftigungssystems.

Dieses komplexe Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, zwischen Schule und Beschäftigungssystem, transparent zu gestalten, ist die Aufgabe didaktisch-methodischen Bemü-

---

1) Auf die Problematik, das kaufmännische Fachschulwesen genetisch zu betrachten, wurde bereits hingewiesen, auch darauf, daß sich diese Überlegungen in ähnlicher Weise schon für den Zeitraum bis 1948 stellten.

(Vgl. dazu BALLHAUSEN: Die kaufmännische Fachschule in DEUTSCHLAND, Diss., KÖLN, 1948)

hens, das dadurch erreicht werden soll, daß das WAS des Unterrichts zu ergründen versucht wird.

1. Ursprung und gegenwärtiger Stand

„Der lernende Kaufmann erhielt in DEUTSCHLAND bis ins 18. Jahrhundert hinein seine Berufsausbildung fast ausschließlich in der Praxis, im 'Gewölbe' (im Lager) und im 'Kontor' (im Büro), auf Reisen und durch den Besuch von Messen und Märkten"[1].

Ab Mitte des 18. Jahrhunderts wurden 'Fachschulen für Kaufleute' vor allem in der Form der Handelsakademien gegründet. Diese vorwiegend zweijährigen Vollzeitschulen waren gedacht „für Söhne von Prinzipalen oder für sonstige junge Leute, die eine gehobene kommerzielle Bildung anstrebten"[2]. Keineswegs sind diese ersten Schulen als Höherqualifizierungsstätten für alle kaufmännischen Angestellten aller kaufmännischen Fachrichtungen aller Bevölkerungsschichten gedacht gewesen.

Der Begriff und der zugeordnete Ausbildungsschwerpunkt der 'kaufmännischen Fachschule' konnte sich bis 1937, und mit unbedeutenden Abweichungen, bis zum Jahre 1968 halten, in der Hauptsache für Handelsschulen, Höhere Handelsschulen und Handelsakademien[3].

Denn, obwohl die kaufmännische Fachschule auf eine relativ lange Tradition zurückblicken kann[4], „vollzog sich ihre Ar-

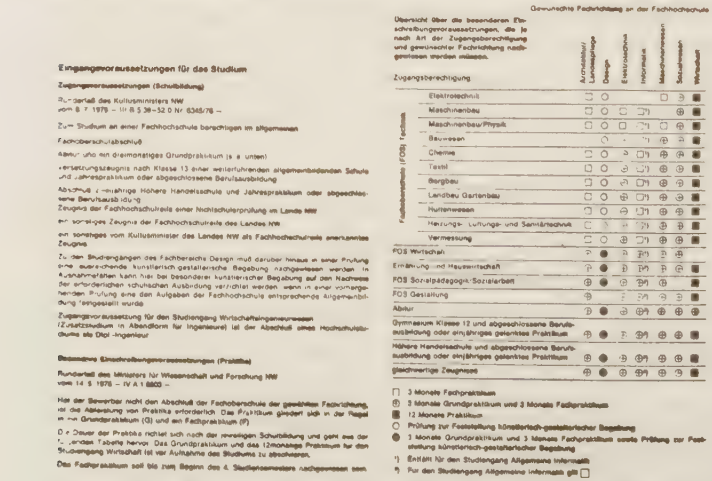
---

1) LÖBNER/FRANZ: Fachschulkaufmann, S. 1;
2) LÖBNER/FRANZ: a.a.O., S. 1;
3) Vgl. LÖBNER/FRANZ: a.a.O., S. 1 f;
4) In BRAUNSCHWEIG entstand zum Beispiel 1880 eine der ersten, noch heute bestehenden, kaufmännischen Fachschulen als Bildungsstätte für Drogisten.
   Die älteste Fachschule besteht allerdings innerhalb der 'Deutschen Buchhändler-Lehranstalt zu LEIPZIG'.

beit im Schatten der überaus erfolgreichen Entwicklung der etwa zwei Dutzend Höherer Wirtschaftsfachschulen (HWF), die insbesondere in den sechziger Jahren eingerichtet worden sind"[1]. Dadurch, daß, vor allem aus bildungspolitischen Erwägungen heraus, die formale Aufwertung der HWF zur Fachhochschule erfolgreich abgeschlossen wurde[2], ist eine Ausbildungslücke für mittlere Fach- und Führungskräfte in der Wirtschaft und in der öffentlichen Verwaltung entstanden; diese Ausbildungslücke wird besonders daran sichtbar, daß sich für den Kaufmann ohne gymnasialen Abschluß keine Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten ergeben, wie dies im gewerblich-technischen Bereich der Fall schon immer war und noch ist.

Trotz der Bezeichnung Fachschule war sie eigentlich 'nur' ein „einjähriger Höherer Fachkurs für Buch-, Kunst- und Musikalienhandel"; sie nahm somit eine Position zwischen Berufsfach- und Fachschule ein; dies belegen auch die Eingangsvoraussetzungen.
(Vgl. dazu auch: BALLHAUSEN: a.a.O., S. 76)

1) BERKE: Kaufmännische Fachschulen, S. 31;
2) Für ein Studium an der Fachhochschule in DORTMUND gelten folgende Eingangsvoraussetzungen (Stand: WS 1983/84):



Eingangsvoraussetzungen für das Studium

Zugangsvoraussetzungen (Schulbildung)

RdErl. des Kultusministers NW vom 8. 7. 1975 – III B 5.38-52.0 Nr. 6345/75 –

Zum Studium an einer Fachhochschule berechtigen im allgemeinen

Fachoberschulabschluß

Abitur und ein dreimonatiges Grundpraktikum (s. a. unten)

Versetzungszeugnis nach Klasse 13 einer weiterführenden allgemeinbildenden Schule und Jahrespraktikum oder abgeschlossene Berufsausbildung

Abschluß einjährige Höhere Handelsschule und Jahrespraktikum oder abgeschlossene Berufsausbildung

Zeugnis der Fachhochschulreife einer Fachschulprüfung im Lande NW

ein sonstiges Zeugnis der Fachhochschulreife des Landes NW

ein sonstiges vom Kultusminister des Landes NW als Fachhochschulreife anerkanntes Zeugnis

Zu den Studiengängen des Fachbereichs Design muß darüber hinaus in einer Prüfung eine ausreichende künstlerisch-gestalterische Begabung nachgewiesen werden. In Ausnahmefällen kann hier bei besonderer künstlerischer Begabung auf den Nachweis der erforderlichen schulischen Ausbildung verzichtet werden, wenn in einer vorangehenden Prüfung eine den Aufgaben der Fachhochschule entsprechende Allgemeinbildung festgestellt wurde.

Zugangsvoraussetzung für den Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen (Zusatzstudium in Abendform für Ingenieure) ist der Abschluß eines Hochschulstudiums als Dipl.-Ingenieur

Besondere Einschreibungsvoraussetzungen (Praktika)

Runderlaß des Ministers für Wissenschaft und Forschung NW vom 14. 5. 1976 – IV A 1 6800 –

Hat der Bewerber nicht den Abschluß der Fachoberschule der gewählten Fachrichtung, ist die Ableistung von Praktika erforderlich. Das Praktikum gliedert sich in der Regel in ein Grundpraktikum (G) und ein Fachpraktikum (F).

Die Dauer der Praktika richtet sich nach der jeweiligen Schulbildung und geht aus der folgenden Tabelle hervor. Das Grundpraktikum und das 12monatige Praktikum für den Studiengang Wirtschaft ist vor Aufnahme des Studiums zu absolvieren.

Das Fachpraktikum soll bis zum Beginn des 4. Studiensemesters nachgewiesen sein.

Übersicht über die besonderen Einschreibungsvoraussetzungen, die je nach Art der Zugangsberechtigung und gewünschter Fachrichtung nachgewiesen werden müssen.

Gewünschte Fachrichtung an der Fachhochschule

Zugangsberechtigung	Architektur/Landespflege	Design	Elektrotechnik	Informatik	Maschinenwesen	Sozialwesen	Wirtschaft
Fachoberschule (FOS): Technik – Elektrotechnik	□	○			□	◑	■
Fachoberschule (FOS): Technik – Maschinenbau	□	○	□	□◑	□	⊕	■
Fachoberschule (FOS): Technik – Maschinenbau/Physik	□	○	□	□◑	□	⊕	■
Fachoberschule (FOS): Technik – Bauwesen	○	·	·	◑	⊕	◑	■
Fachoberschule (FOS): Technik – Chemie	□	○	◑	□◑	⊕	⊕	■
Fachoberschule (FOS): Technik – Textil	□	○	◑	□◑	⊕	⊕	■
Fachoberschule (FOS): Technik – Bergbau	□	○	◑	□◑	⊕	⊕	■
Fachoberschule (FOS): Technik – Landbau Gartenbau	□	○	⊕	□◑	⊕	◑	■
Fachoberschule (FOS): Technik – Hüttenwesen	□	○	⊖	□◑	⊕	⊕	■
Fachoberschule (FOS): Technik – Heizungs-, Lüftungs- und Sanitärtechnik	□	◑	⊕	◑	⊕	⊕	■
Fachoberschule (FOS): Technik – Vermessung	□	○	⊕	□◑	⊕	⊕	■
FOS Wirtschaft	◑	●	◑	◑	◑	⊕	
Ernährungs- und Hauswirtschaft	◑	●	◑	◑	◑	◑	■
FOS Sozialpädagogik/Sozialarbeit	⊕	●	◑	◑	⊕		■
FOS Gestaltung	⊕		◑	◑	◑	◑	■
Abitur	◑	●	◑	◑	⊕	⊕	⊕
Gymnasium Klasse 12 und abgeschlossene Berufsausbildung oder einjähriges gelenktes Praktikum	⊕	●	◑	◑	⊕	⊕	■
Höhere Handelsschule und abgeschlossene Berufsausbildung oder einjähriges gelenktes Praktikum	⊕	●	◑	◑	⊕	⊕	■
gleichwertige Zeugnisse	⊕	●	⊕	◑	⊕	◑	■

□ 3 Monate Fachpraktikum
⊕ 3 Monate Grundpraktikum und 3 Monate Fachpraktikum
■ 12 Monate Praktikum
○ Prüfung zur Feststellung künstlerisch-gestalterischer Begabung
● 3 Monate Grundpraktikum und 3 Monate Fachpraktikum sowie Prüfung zur Feststellung künstlerisch-gestalterischer Begabung

¹) Entfällt für den Studiengang Allgemeine Informatik
²) Nur den Studiengang Allgemeine Informatik gibt □

Über die Studien- und Ausbildungsbedingungen gibt auch Auskunft: BLK/BfA: Studien- und Berufswahl 1983/1984, S. 44 - 46;

Somit ist es nur konsequent, wenn der Deutsche Bildungsrat[1] eine Umstrukturierung bestehender kaufmännischer Fachschulen initiiert, denn der 'Strukturplan' sieht vor, daß Lernende, die nach dem Abschluß der beruflichen Erstausbildung eine stärkere berufliche Spezialisierung oder eine vertiefende theoretische Orientierung ihres Fachwissens anstreben, die Fachschulstufe besuchen können. Diesen Gedanken glaubt der Kultusminister des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN aufnehmen und umsetzen zu sollen, und so begann NORDRHEIN-WESTFALEN in den ersten siebziger Jahren, branchenunspezifische neben den bestehenden branchenspezifischen Wirtschaftsfachschulen einzuführen.

Da diese neugegründeten branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschulen zunächst unterschiedliche Resonanz fanden, konnte sich die KMK erst am o7. November 1974 zu einer einheitlichen Empfehlung mit der 'Rahmenordnung für die Ausbildung zum staatlich geprüften Betriebswirt' durchringen.

Wurde für den kaufmännischen Berufsbereich festgestellt, daß es bis zu Beginn der siebziger Jahre keine alle kaufmännischen Berufebenen umfassende berufliche Höherqualifizierungsmöglichkeiten gegeben hat, so gilt diese Feststellung nicht für das gewerblich-technische Berufsfeld.

Im Gegenteil, hier zeichnete sich schon sehr früh ein breites Spektrum von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten ab. Die Ausbildung an den technischen, den sozialen, den haus- und landwirtschaftlichen Berufen zugeordneten Fachschulen war berufliche Erstausbildung einerseits und Höherqualifizierung andererseits.

Für die Krankenschwestern, die Kindergärtnerinnen oder die Technischen Assistenten war die Fachschulausbildung berufliche Erstausbildung. Für die Meisterausbildung und die

---

1) Vgl. BILDUNGSRAT: Strukturplan, S. 190;

Technikerausbildung ist die Fachschulausbildung Fort- und Weiterbildung, um neuen Erfordernissen des Berufes und der beruflichen Position gewachsen zu sein.

Diese insgesamt fast einhundertjährige Ausbildungstradition der Fachschulen hat die KMK zusammenfassend und in die Zukunft weisend in den folgenden Beschluß umgesetzt: „Als Fachschulen werden Bildungsanstalten bezeichnet, die einer vertieften Ausbildung und Weiterbildung dienen und in der Regel nach einer ausreichenden Berufsausbildung besucht werden"[1].

Dieser Beschluß brachte für den kaufmännischen Berufsbereich einige Neuerungen mit sich:

1. nach ausreichender praktischer Vorbildung können kaufmännische Fachschulen freiwillig besucht werden. Die Ausbildung dauert bei täglichem Unterricht mindestens sechs Monate. Findet der Unterricht nur an einigen Tagen in der Woche statt, so verlängert sich der Ausbildungszeitraum entsprechend.
2. nach einer Berufsausbildung oder einer mehrjährigen Tätigkeit und dem Nachweis des Realschulabschlusses kann die Höhere Wirtschaftsfachschule besucht werden[2].

Ein entscheidender Fortschritt war mit dieser Regelung bezüglich einer Höherqualifizierung für die kaufmännischen Berufe im mittleren Bereich und für Volks- beziehungsweise Hauptschüler aber noch nicht gelungen. Diese Möglichkeit eröffnete sich erst, nachdem die Bundesregierung[3], der Deutsche Bildungsrat[4] und der Deutsche Industrie- und Handelstag[5] auf notwendige Änderungen im Bildungswesen der Bundesrepublik DEUTSCHLAND nachdrücklich aufmerk-

---

1) KMK in LÖBNER/FRANZ: Staatl. geprüft. Betriebswirt, S. 95;
2) Vgl. LÖBNER/FRANZ: Fachschulkaufmann, S. 3;
3) Vgl. BMBW: Bildungsbericht '70;
4) Vgl. BILDUNGSRAT: Strukturplan;
5) Vgl. KLAUSE: Fachwirtekonzeption;

sam machten.

So wies der Bildungsrat auf die Bedeutung der Weiterbildung hin, indem er sie als organisiertes Lernen nach der beruflichen Erstausbildung definierte[1]. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung hat diesen Gedanken fortgeschrieben und unter anderem den Fachschulen einen wichtigen Platz im Tertiären Bildungssektor zugewiesen[2]. Der Deutsche Industrie- und Handelstag hat sich mit Beginn der siebziger Jahre zunächst intensiv mit einer Grundkonzeption kaufmännischer Aufstiegsmöglichkeiten befaßt, weil „vor allem im Bereich kaufmännischer Disposition und Verwaltung für den Kaufmannsgehilfen erkennbare Qualifikationsstufen der beruflichen Fortbildung nahezu vollständig fehlten"[3].

Diese Überlegungen zu einer beruflichen Höherqualifizierung im kaufmännischen Berufsfeld mündeten einerseits in dem KMK-Beschluß über den ´Staatlich geprüften Betriebswirt` an Wirtschaftsfachschulen oder an den Fachakademien der Ausbildungsrichtung Wirtschaft (zum Beispiel in BAYERN)[4]; sie ergaben andererseits den Vorschlag des Deutschen Industrie- und Handelstags (DIHT), die Ausbildung zum

- Fachkaufmann,
- Fachwirt und
- Praktischen Betriebswirt

als eine andere Variante von Aufstiegsmöglichkeiten im kaufmännischen Berufsfeld zu eröffnen[5].

Die Vorstellungen, den Fachschulbereich neu zu ordnen und Ausbildungsmöglichkeiten im kaufmännischen Berufsfeld für mittlere Fach- und Führungskräfte der Wirtschaft und der

---

1) Vgl. BILDUNGSRAT: Strukturplan, S. 197;
2) Vgl. BLK: Bildungsgesamtplan I, S. 41;
3) KLAUSE: Fachwirtekonzeption, S. 245;
4) Vgl. KMK: Mitteilungen 5/74;
5) Vgl. KLAUSE: a.a.O., S. 246;

Verwaltung zu schaffen, haben unterschiedliche Perspektiven: Während die Fachschulausbildung an einer Wirtschaftsfachschule staatlich organisierte Fort- und Weiterbildung ist und vor einer staatlichen Prüfungskommission, unter Beteiligung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern, zum Abschluß geführt wird, schließt die Fachausbildung zum Fachkaufmann, Fachwirt oder zum Praktischen Betriebswirt vor dem Prüfungsausschuß der zuständigen Industrie- und Handelskammer ab.

Zwischen diesen beiden Institutionen sollte es eine stärkere Zusammenarbeit geben, um jeweils brauchbare Ansätze konzeptionell zu koordinieren und eventuell unter gemeinsamer Regie zu einem noch effektiveren Ergebnis zu gelangen. Dadurch könnte, neben einer größeren Transparenz im kaufmännischen Berufsfeld, auch eine neue Motivation für eine Aufstiegsbildung geschaffen werden, zumal die Lehrenden der Fachwirtekonzeption der Industrie- und Handelskammer oftmals aus dem Bereich der Berufsschulen rekrutiert werden.

Aufgrund des KMK-Beschlusses vom o7. November 1974 lassen sich die Wirtschaftsfachschulen in zwei Bereiche gliedern:

- in den der branchenunspezifischen (oder branchenuntypischen) Fachschule für Wirtschaft der Fachrichtung Betriebswirtschaft mit den Vertiefungs- beziehungsweise Ausbildungsschwerpunkte[1] in der Oberstufe (= Fachstufe)
  + Absatzwirtschaft
  + Fertigungswirtschaft
  + Organisationslehre und Datenverarbeitung
  + Personal- und Betriebliches Bildungswesen
  + Rechnungswesen

---

1) Die Ausbildung in Ausbildungsschwerpunkten erfüllt eine wesentliche Forderung des BILDUNGSRATES: Zur Erneuerung der Sekundarstufe II, Anhang A-18 bis A-22;

- in den der branchenspezifischen (oder branchentypischen) Fachschule für Wirtschaft mit verschiedenen Fachrichtungen, zum Beispiel
  + Hotel- und Gaststättengewerbe
  + Möbelhandel
  + Eisenwarenhandel
  + Datenverarbeitung[1].

Wie schon der Vorsitzende der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates[2] und die Vorsitzende des Unterausschusses 'Schule und Arbeitswelt' der Deutschen Bildungskommission[3] gemeinsam hervorheben, daß es keine vollständige Darstellung für das Fachschulwesen der Bundesrepublik DEUTSCHLAND gibt[4], so kann diese Feststellung auch auf den gegenwärtigen Zeitraum ausgedehnt werden.

Meine Tendenzbeschreibung zum Fachschulwesen muß unvollständig ausfallen, weil sie sich ausschließlich auf die Aufgabenstellungen und Zielsetzungen der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule konzentriert; ausgeklammert werden dabei so wichtige Fachschulsektoren wie die Technik, die Landwirtschaft, die Hauswirtschaft, die Sozialpädagogik (Erziehung), die Seefahrt, die branchentypischen Wirtschaftsfachschulen sowie die Fachschulen des Bundes, der Länder, der Gemeinden und der vielen privaten Träger, die sehr häufig Spezialfachschulen eingerichtet haben.

Obwohl mit den KMK-Beschlüssen zum Fachschulwesen in der Zeit von 1968 bis 1974 eine Intensivierung in der Tendenz zur Vereinheitlichung des Fachschulwesens, in Verbindung mit einer Präzisierung durch den Kultusminister des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN, feststellbar ist, kann auch der ge-

---

1) Vgl. KMK: Rahmenordnung, Ziff. 5.2;
2) bis 1971: Prof. Dr. Karl Dietrich ERDMANN;
3) bis 1971: Prof. Dr. Renate MAYNTZ-TRIER;
4) Vgl. MAYNTZ-TRIER: Materialien, S. 5;

Diese zu Beginn der 70ger Jahre getroffenen Aussagen finden eine Fortführung auch mit dem Eintritt in die 80ger Jahre, wie dies der im ANHANG beigefügte Schriftverkehr sehr eindrucksvoll ausweist.

genwärtige Sachstand noch keineswegs Zufriedenheit auslösen; dies hat mehrere, auch sehr unterschiedliche Gründe: zum Beispiel, weil sie

- berufliche Erstausbildung meint

  (Beispiel: die Fachschule für Sozialpädagogik (Erziehung) mit dem/der 'Staatlich geprüften Erzieher (in)`);

- sowohl Weiterbildungsmaßnahmen als auch Fortbildungsangebote umfaßt

  (Beispiel: die Wirtschaftsfachschulen und die Fachschulen für Technik);

- den Erwerb der gebundenen Fachoberschulreife (FOS-Reife) als integrierten Bestandteil der zweijährigen Gesamtausbildung verbindlich vorsieht.
  Dies erfolgt durch die Reduktion der allgemeinbildenden Unterrichtsfächer an einer Wirtschaftsfachschule gegenüber dem Fächerkanon eines Gymnasiums, einer Gesamtschule, einer Realschule oder einer Hauptschule (Klasse 10 B) auf die Unterrichtsfächer DEUTSCH und ENGLISCH, die während der gesamten zweijährigen Ausbildungszeit gelehrt werden;

- den Erwerb der gebundenen Fachhochschulreife (FH-Reife) für besonders begabte Fachschüler durch den Besuch von Zusatzkursen mit zusätzlich vier Unterrichtsstunden pro Woche während der gesamten zweijährigen Ausbildungszeit ermöglicht.
  Die über das Pflichtstundenkontingent von 32 Unterrichtsstunden pro Woche hinaus zu belegenden Lehrfächer sind DEUTSCH, GESCHICHTE/POLITIK, ENGLISCH, MATHEMATIK und BIOLOGIE oder CHEMIE oder PHYSIK mit jeweils einer Unterrichtsstunde in der Woche.
  Die Fächer DEUTSCH, ENGLISCH und MATHEMATIK sind zu absolvieren, obwohl sie auch im Ausbildungsgang zum 'Staatlich geprüften Betriebswirt` enthalten sind.

Das 'Unwohlsein` mit der gegenwärtigen Situation des Fachschulwesens hat über die angeführten Feststellungen hinaus weitere triftige Ursachen:

1. Die Fachschulen sind in NORDRHEIN-WESTFALEN der Sekundarstufe II -Berufliches Schulwesen, hier: 'Kauf-

männischer Bereich`- zugeordnet.
Die Sekundarstufe II umfaßt den schulischen Bereich, der zur allgemeinen Hochschulreife führt und den Berufsschulbereich, der die Berufsschulpflichtigen weiterbildet und die Auszubildenden den Theorieanteil ihrer beruflichen Erstausbildung vermittelt.
Grundsätzlich befinden sich in der Sekundarstufe II somit junge Menschen, die noch über keine ausgeprägten Berufs- und Lebenserfahrungen verfügen.
Die meisten Fachschulen hingegen werden von berufs- und lebenserfahrenen Schülern besucht, die ohne den umfangreichen Katalog stringenter Verwaltungsmaßnahmen zu führen sind, denn die Fachschüler absolvieren die Fachschule aus freiem Antrieb, weil sie ein neues Ziel oder eine erweiternde allgemeine und berufliche Qualifikation anstreben.
Obwohl es im Fachschulbereich Schulen gibt, die der beruflichen Erstausbildung dienen, scheint mir die generelle Zuordnung aller Fachschulen zur Sekundarstufe II -Berufliches Schulwesen- nicht geeignet, den unterschiedlichen Gegebenheiten und Bedürfnissen der Schüler im 'Jugend`-Schulbereich und im 'Erwachsenen`-Schulbereich gerecht zu werden.
Zur Verdeutlichung zwei Beispiele:

a. die Fachschule für Sozialpädagogik (Erziehung).
   Sie bildet 'Staatlich geprüfte Erzieher (innen)` (ehemals: Kindergärtnerinnen oder Hortnerinnen) aus; wir haben es in diesem Ausbildungsbeispiel mit beruflicher Erstausbildung zu tun, die insgesamt drei Jahre in Anspruch nimmt und als eine Aufnahmebedingung die FOS-Reife voraussetzt;

b. die Wirtschaftsfachschule.
   Sie bildet zum 'Staatlich geprüften Betriebswirt` nur dann aus, wenn die berufliche Erstausbildung erfolgreich abgeschlossen ist und anschließend eine einschlägige Betriebs- oder Berufserfahrung von mindestens zwei Jahren nachgewiesen wird.

Die doch recht unterschiedlichen Aufgaben und Zielset-

zungen der angeführten Bildungsbereiche lassen sie generelle Zuordnung der Fachschulen zur Sekundarstufe II -Berufliches Schulwesen- als wenig überzeugend erscheinen, sie stehen geradezu im Gegensatz zu den Intentionen der Erwachsenenbildung.
Ich kann mir vorstellen, daß die Fachschulen durch einen in der Erwachsenenbildung erfahrenen und speziell weitergebildeten Schuldezernenten für 'Organisierte Fort- und Weiterbildung mit Qualifikation` beim zuständigen Regierungspräsidenten fachlich und verwaltungstechnisch beaufsichtigt und betreut werden.
Diese formal-juristische Zuordnung deckt sich auch weitgehend mit den stärker generalisierenden Forderungen des Deutschen Bildungsrates, der die Fachschulen dem Quartären Bildungsbereich (Weiterbildungssystem, Erwachsenenbildungssektor) zugewiesen wissen will[1].

2. Die Fachschulen in NORDRHEIN-WESTFALEN fordern unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen; so ist es notwendig, den mittleren Bildungsabschluß (FOS-Reife) nachzuweisen, wenn die Fachschule für Sozialpädagogik (Erziehung) besucht werden soll, während die Fachschulen der anderen Ausbildungsrichtungen den Hauptschulabschluß als ausreichende Eingangsqualifikation ansehen.

   Dieses Vorgehen ist deshalb so unverständlich, weil dadurch qualifizierten Absolventen der schulischen Pflichtbereiche (10. Schuljahr) der Zutritt zu einem Berufsfeld verwehrt wird (Sozialpädagogik/Erziehung).

   Solange die KMK nicht verbindlich beschließt, daß generell der mittlere Bildungsabschluß (Sekundarstufe I = FOS-Reife) Eingangsvoraussetzung für a l l e Fachschulen beziehungsweise Fachakademien ist, sollte NORDRHEIN-WESTFALEN allen qualifizierten Absolventen der Hauptschu-

1) Vgl. BILDUNGSRAT: Strukturplan, S. 197;

le die Möglichkeit einräumen, alle Fachschultypen besuchen zu können und den Erwerb des gebundenen mittleren Bildungsabschlusses als integriertem Bestandteil der Fachschulausbildung ermöglichen[1].

Nachdem das 10. Schuljahr in NORDRHEIN-WESTFALEN als Pflichtschuljahr eingeführt worden ist, sollte in absehbarer Zukunft die FOS-Reife Eingangsvoraussetzung für alle Fachschulen und die gebundene Fachhochschulreife als integrierter Bestandteil der gesamten Fachschulausbildung angestrebt werden.

3. Die Fachschulen (außer der für Sozialpädagogik/Erziehung) in NORDRHEIN-WESTFALEN ermöglichen neben der qualifizierenden beruflichen Ausbildung die Höherqualifizierung im allgemeinbildenden Sektor.
Wird in den Lehrfächern DEUTSCH und ENGLISCH jeweils eine mindestens 'ausreichende' Leistung erbracht, ist mit dem Bestehen der Gesamtausbildung zum 'Staatlich geprüften Betriebswirt' auch die gebundene Fachoberschulreife erworben.

   Hier erhebt sich die Frage, weshalb die Fachschule für Sozialpädagogik (Erziehung) nicht analog dazu mit der gebundenen Fachhochschulreife abschließen kann!

Diese Anmerkungen und Hinweise machen nur zu deutlich, daß es dringend erforderlich ist, das Fachschulwesen grundlegend zu reformieren und bundesweit zu vereinheitlichen, damit die Chance der qualifizierten Fort- und Weiterbildung stärker als bisher genutzt werden kann.

---

1) Gemäß der KMK-Empfehlungen vom 07.11.1974 sind die Bundesländer bezüglich der schulischen Eingangsvoraussetzungen gespalten:
   - die Länder BADEN-WÜRTTEMBERG, BAYERN, SCHLESWIG-HOLSTEIN und das SAARLAND verlangen die FOS-Reife als schulische Eingangsvoraussetzung;
   - die Länder BERLIN, BREMEN, HAMBURG, HESSEN, NORDRHEIN-WESTFALEN, NIEDERSACHSEN und RHEINLAND-PFALZ verlangen mindestens den Hauptschulabschluß als schulische Eingangsvoraussetzung;

2. Einordnung der Wirtschaftsfachschule in das Schulsystem von NORDRHEIN-WESTFALEN

Mit fortschreitendem Alter werden verschiedene schulische Lernbereiche mit den unterschiedlichsten Aufgabenstellungen, Leistunganforderungen und Zielsetzungen durchlaufen:

- der Bereich der ELEMENTARSTUFE, in welchem die elterliche Erziehung dominiert, aber oftmals von der Kindergartenerziehung ergänzt oder überlagert wird;
- der Bereich der PRIMARSTUFE
  - + mit dem vorschulischen Kindergarten (Schulkindergarten) für schulpflichtige, aber noch nicht schulbereite beziehungsweise schulfähige Kinder.
    Im Schulkindergarten soll „den Kindern ein Bildungsangebot gemacht werden, das ihre Entwicklungsfähigkeit erhöht und umweltbedingte Benachteiligungen frühzeitig auszugleichen sucht"[1] und
  - + der Grundschule.
    Die Grundschule umfaßt die Klassen eins bis vier. Dieser Bereich soll dem schulpflichtigen und schulfähigen Kind „eine allmähliche Hinführung zu den systematischen Formen des schulischen Arbeitens unter Berücksichtigung nicht nur grundlegender, sondern auch weiterführender Lernziele"[2] ermöglichen;
- der Bereich der SEKUNDARSTUFE I.
  - + Die Sekundarstufe I schließt ein die Hauptschule, die Realschule, Teile des Gymnasiums und Teile der Gesamtschule.
    Diese Schulen haben in NORDRHEIN-WESTFALEN jeweils eine Orientierungsstufe (auch Förderstufe oder Beobachtungsstufe genannt), die das fünfte und sechste Schuljahr umgreift. Hier soll den Schülern und den Eltern, in Zusammenarbeit mit den Lehrern, die Orientierung verschafft werden, um die jeweils ´richtige` Entscheidung bei der Wahl der Schulform nach der Orientierungsstufe zu ermöglichen.
    In der Hauptschule, der Realschule, den adäquaten Teilen des Gymnasiums und der Gesamtschule wird sowohl die gesetzlich regulierte allgemeine Schulpflicht erfüllt als auch der mittlere Bildungsabschluß (FOS-Reife) erworben.
    Dieser Bildungsbereich hat darüber hinaus die Aufgabe, die Durchlässigkeit zu anderen Bildungsinstitutionen, die Differenzierung sowie die Indivi-

---

1) BLK: Bildungsgesamtplan I, S. 10;
2) BLK: a.a.O., S. 10;

dualisierung zu verwirklichen[1], daneben sollen erste Eindrücke in der Berufs- und Arbeitswelt durch Betriebsbesichtigungen und Betriebspraktika gesammelt werden;

- der Bereich der Sekundarstufe II.
  + mit den Klassen elf, zwölf und dreizehn des allgemeinen Schulwesens (Gymnasium, Gesamtschule) und
  + dem gesamten Bereich des beruflichen Schulwesens.

In den letzten Jahren haben sich zwei weitere Bildungsfelder in der bildungspolitischen Diskussion herauskristallisiert: der Tertiäre und der Quartäre Bildungsbereich.

- Die Aufgabenstellung des Tertiären Bildungsbereiches mit dem Lernort Hochschule wird im Bildungsgesamtplan so beschrieben, daß er „die Ausbildungsgänge, die an den jeweils letzten Abschluß einer Ausbildung im Sekundarbereich II"[2] anschließen, umgreift.
- Der Quartäre Bildungsbereich umfaßt das Weiterbildungssystem mit der Fort- und Weiterbildung sowie den Anlern- und Umschulungsmaßnahmen.
  Definieren läßt sich der Quartäre Bildungsbereich als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten, ersten Bildungsphase"[3].

Obwohl die Wirtschaftsfachschulen überwiegend den Charakter von Weiter- und Fortbildung hat, sind auch diese, wie alle übrigen Fachschulen, durch den Kultusminister des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN als „besondere Einrichtungen des Schulwesens"[4] dem beruflichen Schulwesen -Kaufmännischer Bereich- und damit der Sekundarstufe II[5] zugeordnet.

---

1) Vgl. BLK: Bildungsgesamtplan I, S. 10;
2) BLK: a.a.O., S. 11;
3) BILDUNGSRAT: Strukturplan, S. 197;

   Der Quartäre Bildungsbereich, der Bereich der Erwachsenenbildung, mit der Fort- und Weiterbildung, mit den Umschulungs- und Anlermaßnahmen, wurde bisher weder mit der vorgezeichneten Bildungshierarchie in Verbindung gebracht, noch wurde er mit der von mir vorgetragenen Definition beschrieben.
   GOLAS spricht in diesem Zusammenhang von Quartärbereich als gleichbedeutend mit Erwachsenenbildung.

4) Vgl. BLASS/LAMMERT: Schulgesetze NRW, SchVG, § 4a;
5) Vgl. KM NRW: Berufliches Schulwesen, Heft 22, S. 125;

Diese Regelung wird den Intentionen der Fachschulen nicht gerecht, denn eine berufliche Weiterbildung, wie sie der Kultusminister des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN für diese Bildungseinrichtungen sieht[1], kann durch die Lehrenden nur unvollkommen wahrgenommen werden, weil sie vornehmlich für jugendliche Schüler (eventuell mit dem formalen Status eines Erwachsenen) im Sekundarbereich II, nicht aber für erwachsene Lernende mit erheblicher Berufs-, Betriebs- und Lebenserfahrung ausgebildet wurden.

Aus dieser Überlegung ist für die Lehrenden an Wirtschaftsfachschulen die Konsequenz zu ziehen, daß diese ihre Fort- und Weiterbildung durch sechs- bis zwölfwöchige Betriebspraktika in den verschiedenen Funktionsbereichen erhalten sollten.

Darüber hinaus steckt in der Behauptung, die Fachschulen seien Stätten beruflicher Weiterbildung, nicht nur eine Verkürzung des Anliegens der Fachschulen; diese Behauptung ist auch nicht korrekt, denn es wurde festgestellt, daß Fachschulen auch Stätten beruflicher Erstausbildung sein können.

3. Fachschule: Begriffsklärung und Definitionsversuch

Ab 1968 versucht die KMK, dem Fachschulbereich durch einen einheitlichen Rahmen ein eigenes Profil zu geben; allerdings ist bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine abschließende Lösung für alle Bundesländer gefunden worden. Nur so ist es dann auch zu verstehen, wenn noch so unterschiedliche Definitionen nebeneinander für 'Fachschule' existieren:

- die KMK definiert die kaufmännischen Fachschulen 1968 als Schulen, die „einer vertieften beruflichen Aus- und Weiterbildung (dienen) und ... in der Regel nach

---

1) Vgl. KM NRW in: BOROWKA u.a.: Fachschule für Technik, S. 3;

einer ausreichenden praktischen Berufsausbildung ... bei täglichem Unterricht mindestens ein halbes Jahr, bei Unterricht an nur einzelnen Wochentagen einen entsprechend längeren Zeitraum (umfaßt)"[1];

- im Statistischen Jahrbuch für die Bundesrepublik DEUTSCHLAND wird darauf hingewiesen, daß Fachschulen Einrichtungen der beruflichen Fortbildung sind, die freiwillig „nach einer bereits erworbenen Berufserfahrung, teilweise auch nach einer langjährigen praktischen Arbeitserfahrung oder mit Nachweis einer fachspezifischen Begabung vielfach unter Voraussetzung einer weiterführenden allgemeinbildenden Schulbildung von nicht mehr Berufsschulpflichtigen in der Regel nach dem vollendeten 18. Lebensjahr besucht werden"[2];
- als Fachschulen werden bezeichnet, „Berufsschulen, die entweder auf eine gehobene Stellung im erlernten Beruf (zum Beispiel Handwerkerfachschulen, Fachschulen des Handels) oder auf eine gehobene neue Berufsfunktion (Technikerschulen) vorbereiten"[3];
- „unter ´Fachschule` wird eine berufliche Schule verstanden, die auf der praktischen und theoretischen Berufsgrundausbildung aufbaut, also den Besuch einer Berufsschule und nebenhergehender praktischer Tätigkeit oder den Besuch einer Berufsschule mit anschließender Praxis"[4];
- „allgemein wird unter ´Fachschule` eine berufliche Schule verstanden, die auf der praktischen und theoretischen Berufsgrundausbildung (hier: Lehre) aufbaut"[5].

Nach den vorliegenden definitionsähnlichen Bestimmungen lassen sich für die kaufmännischen Fachschulen folgende Charakteristika festhalten:

1. Aufgabe

   Die Fachschule dient der Vertiefung beruflicher und allgemeiner Aus-, Fort- und Weiterbildung.

2. Zulassungsbedingungen

   Der Besuch der Fachschulen erfolgt freiwillig nach abgeschlossener Berufsausbildung und anschließender mehr-

---

1) KMK zitiert nach BERKE: Kaufmännische Berufsschulen, S. 3;
2) JHARBUCH zitiert nach BERKE: a.a.O., S. 30;
3) GRÜNER/JUNG in: Materialien, S. 129;
4) SCHMIEL in: Materialien, S. 11;
5) GRÜNER/JUNG in a.a.O., S. 129;

jähriger praktischer Berufs-, Betriebs- und Arbeitserfahrung.

Es gibt Fachschulen, die als schulische Eingangsvoraussetzung die Fachoberschulreife verlangen, aber auch andere, die den Hauptschulabschluß zur Bedingung haben.

3. Eintrittsalter
Die Fachschule wird in der Regel von gerade achtzehnjährigen Erwachsenen und von berufs- und lebenserfahrenen 'älteren' Erwachsenen besucht.

4. Ausbildungsdauer
Bei einer Vollzeitausbildung erstreckt sich die Ausbildung an einer Fachschule auf mindestens ein halbes Jahr, oftmals dauert sie erheblich länger; die gegenwärtig längste Ausbildungsdauer umgreift einen Zeitraum von insgesamt drei Jahren.
Die Fachschulausbildung in Teilzeitform verlängert den Ausbildungszeitraum entsprechend.

So ist dieser Schultyp vorwiegend eine 'Erwachsenenschule', die der Weiterqualifikation von Berufstätigen dient[1]. Diese Annahme wird durch die Wirtschaftsfachschulsynopse (Abbildung -1-) untermauert. Sie wurde, in Erwartung eines Beschlusses der KMK zur Vereinheitlichung des Fachschulwesens, im Jahre 1973 erstellt.

In den Empfehlungen für das berufliche Schulwesen für das Land NORDRHEIN-WESTFALEN heißt es für den Bereich der Fachschulen unter anderem, Fachschulen

- „sind eine Schulform des beruflichen Schulwesens"[2];
- sind der Lernort einer eigenständigen beruflichen Weiterbildung. Sie führen zu einer gehobenen beruflichen Qualifikation;

---

1) Vgl. BERKE: Kaufmännische Berufsschulen, S. 31;
2) KM NRW: Berufliches Schulwesen, Heft 22, S. 125;

WIRTSCHAFTSFACHSCHULSYNOPSE

STAND: 15.04.1973

BUNDESLAND	EINGANGSVORAUSSETZUNGEN SCHULISCH	EINGANGSVORAUSSETZUNGEN BERUFSPRAKTISCH	ABSCHLÜSSE	AUSBILDUNGSDAUER IN SEMESTER
BADEN-WÜRTTEMBERG	FHS	Berufsabschluß + 2 Jahre Praxis	Staatlich geprüfter Betriebswirt Fachhochschulreife	4 Semester Vollzeitform 8 Semester Teilzeitform
BERLIN	HS	Berufsabschluß + 2 Jahre Praxis	Staatlich geprüfter Betriebswirt Fachoberschulreife Fachhochschulreife: wenn FOS-Reife vorlag	4 Semester Vollzeitform
BREMEN	HS	Berufsabschluß + 2 Jahre Praxis	Staatlich geprüfter Betriebswirt	4 Semester Vollzeitform
HESSEN	HS	Berufsabschluß + 1 Jahr Praxis	Staatlich geprüfter Betriebswirt	4 Semester Vollzeitform 8 Semester Teilzeitform
NIEDERSACHSEN	HS FOS	Berufsabschluß insgesamt: 4 Jahre Praxis	Staatlich geprüfter Betriebswirt Fachschulreife Fachhochschulreife: wenn FOS-Reife vorlag	4 Semester Vollzeitform
NORDRHEIN-WESTFALEN	VS HS FOS	Berufsabschluß + 1 Jahr Praxis	Staatlich geprüfter Betriebswirt Fachoberschulreife Fachhochschulreife	4 Semester Vollzeitform 8 Semester Teilzeitform
SAARLAND	FOS	Berufsabschluß + 2 Jahre Praxis	Staatlich geprüfter Betriebswirt	4 Semester Vollzeitform
SCHLESWIG-HOLSTEIN	FOS	Berufsabschluß + 1 Jahr Praxis	Staatlich geprüfter Betriebswirt Fachhochschulreife	4 Semester Vollzeitform
BAYERN	Es existiert keine Wirtschaftsfachschule !			
HAMBURG	Es existiert keine Wirtschaftsfachschule !			
RHEINLAND-PFALZ	Es existiert keine Wirtschaftsfachschule !			

1

1) in Anlehnung an: BIRK/FRANZ in: DtBFsch 11/1973, S. 810

LEGENDE:

VS = Volksschulabschluß (8. Schuljahr)
HS = Hauptschulabschluß (9. Schuljahr)
FOS = Mittlerer Bildungsabschluß (10. Schuljahr)

FSchR = Spezieller mittlerer Bildungsabschluß
FHR = Fachhochschulreife (12. Schuljahr)
Berufspraktisch = Kaufmannsgehilfenbrief; danach Praxis in Wirtschaft und Verwaltung

Abbildung - 1 -

LEHMANN

- setzen in der Regel eine abgeschlossene berufliche Erstausbildung mit anschließender mehrjähriger Praxis voraus;
- ermöglichen durch Kursangebote die Durchlässigkeit zu anderen Bildungsgängen und Schulformen sowie den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen[1].

Im Gegensatz zu den Fachschulen für Technik im Lande NORDRHEIN-WESTFALEN, für die sowohl lernzielorientierte Rahmenlehrpläne als auch „Hinweise und Erläuterungen für neue Lerninhalte"[2] durch den Kultusminister verbindlich erlassen worden sind, werden derartige Hilfen für die Wirtschaftsfachschulen vermißt. Es stehen gegenwärtig nur inhaltlich wenig oder gar nicht abgestimmte Rahmenstoffpläne zur Verfügung, die außer 'Strichaufzählungen' keine weiteren Hinweise für unterrichtliche oder pädagogische Vorhaben enthalten[3].

Hilfestellung, auch hinsichtlich eines Curriculums für Wirtschaftsfachschulen in NORDRHEIN-WESTFALEN können die vom bayerischen 'Staatsinstitut für Schulpädagogik' (ISP) für die Fachakademie der Ausbildungsrichtung 'Wirtschaft' festgelegten Leitziele sein[4], die zu verschiedenartigen Qualifikationen Stellung beziehen. Danach soll die Fachschulausbildung die Berufsfähigkeit, die Entscheidungsfähikeit, die Fähigkeit zur Kooperation und Menschenführung und die Fähigkeit zur Weiterbildung besonders herausbilden:

BERUFSFÄHIGKEIT

- vertiefte und erweiterte wirtschaftstheoretische und wirtschaftspraktische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten als Voraussetzung für die Bewährung in einer qualifizierten Berufslaufbahn;
- Vertiefung, Erweiterung und Verstärkung von Wissen, Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen und Verhaltensweisen zum einsichtigen Verständnis

---

1) Vgl. KM NRW: Berufliches Schulwesen, Heft 22, S. 125;
2) Vgl. BOROWKA u.a.: Fachschule für Technik;
3) Vgl. KM NRW: Lehrpläne für Wirtschaftsfachschulen;
4) Vgl. ISP: Lernzielorientierte Lehrpläne, Teile I -III;

ökonomischer, technologischer, sozialer und politischer Umweltstrukturen;

- Vertrautheit mit unterschiedlichen betrieblichen Organisations- und Kommunikationsstrukturen;
- Einsicht in die Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Berufs- und Arbeitswelt;
- Fähigkeit, vorwiegend einfache -aber auch komplizierte- sachgemäße wissenschaftliche Arbeitsweisen und Methoden anwenden zu können.

ENTSCHEIDUNGSFÄHIGKEIT

- Fähigkeit und Bereitschaft, Initiativen zu ergreifen, um sich die zu einer Entscheidung notwendigen Informationen zu verschaffen;
- Fähigkeit und Bereitschaft, Maßnahmen und Entscheidungen zu treffen, deren Folgen zu prognostizieren und zu beurteilen;
- Beherrschung von Analyse-, Planungs-, Entscheidungs-, Kommunikations- und Kontrollverfahren;
- Bereitschaft, aus Einsicht hinsichtlich übergeordneter Werte und Rechtsgüter verantwortlich zu handeln;
- Einsicht, daß Entscheidungsprozesse psychologisch-soziologische Komponenten einschließen;
- Bereitschaft, psychologisch-soziologische Komponenten bei Entscheidungen zu berücksichtigen.

FÄHIGKEIT ZUR KOOPERATION UND MENSCHENFÜHRUNG

- Bereitschaft zum Erwerb normenkritischer, aber konstruktiver Haltungen;
- Kenntnis der psychologischen und soziologischen Ursachenzusammenhänge menschlicher Bedürfnisstrukturen;
- Verständnis für menschliche Verhaltensweisen;
- Verständnis für Gruppenstrukturen;
- Fähigkeit, Gruppen positiv zu beeinflussen;
- Fähigkeit, Menschen zu führen und beurteilen zu können;
- Bereitschaft und Fähigkeit zu kooperativem Verhalten und zur Zusammenarbeit.

FÄHIGKEIT ZUR WEITERBILDUNG

- Verständnis für die Notwendigkeit, sein Wissen ständig dem Entwicklungsstand anzupassen;

- Bereitschaft zu eigenverantwortlicher Fort- und Weiterbildung;
- Fähigkeit und Bereitschaft, sich kreativitätsfördernder Denkweisen und Methoden zur Ideenfindung und Ideenaufarbeitung zu bedienen.

Der Gesamtüberblick zur Aufgabenstellung und Zielsetzung der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule ermöglicht, die folgende Definition für den formalen Terminus ´Fachschule` und seine inhaltlichen Implikationen einzubringen:

> FACHSCHULEN SIND ORGANISATORISCH UND PÄDAGOGISCH EIGENSTÄNDIGE BILDUNGSEINRICHTUNGEN IM BEREICH DES ÖFFENTLICHEN UND DES PRIVATEN SCHULWESENS FÜR DIE BERUFLICHE UND DIE ALLGEMEINE (AUS-,) FORT- UND WEITERBILDUNG ERWACHSENER LERNENDER IM QUARTÄREN BILDUNGSBEREICH FÜR FACHARBEITER, GEHILFEN UND GESELLEN MIT MEHRJÄHRIGER EINSCHLÄGIGER BERUFLICHER PRAXIS IM ANSCHLUß AN DIE BERUFLICHE ERSTAUSBILDUNG.

Dieser Definitionsversuch impliziert:

- den konkreten Hinweis, der wesentliche Forderungen der Fort- und Weiterbildung unterstreicht, wonach die Fachschulausbildung „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten, ersten Bildungsphase" [1] zu verstehen ist;
- für Erwachsenen, die ihre berufliche Erstausbildung im Handwerksbetrieb, in einem industriellen Unternehmen oder in einer öffentlichen Verwaltung erfahren haben, den Zugang zu diesen allgemein- und berufsbildenden Bildungseinrichtungen mit der Möglichkeit zur Höherqualifizierung;
- für Fachschulen, zum Beispiel für die Fachschule für

---

1) BILDUNGSRAT: Strukturplan, S. 197;

Sozialpädagogik (Erziehung), daß ihre Arbeit. die berufliche Erstausbildung der Erzieher (innen), auch in diesem Bildungssektor integriert wird, nämlich den des Quartären Bildungsbereiches und nicht mehr dem der Sekundarstufe II -Berufliches Schulwesen-;

- in der Regel den Ausschluß von Arbeitnehmern vom Besuch einer Fachschule, die bereits im Besitz des anerkannten Meisterbriefes -oder einer analogen Qualifikation- sind, denn es sind nur Auszubildende, Facharbeiter, Gehilfen und Gesellen angesprochen;
- die Erfüllung des Anspruches auf Durchlässigkeit zu anderen Bildungseinrichtungen durch die Vermittlung beruflicher und allgemeiner Bildung, die getrennt oder gemeinsam zu einer Höherqualifizierung führen (können);
- den Anspruch enger Verknüpfung mit zumindest einer Leitlinie der Erwachsenenbildung, die als „ein System kultureller und damit ökonomischer Selbstentwicklung des Einzelnen und damit der Gemeinschaft, in der er lebt"[1] anzusehen ist;
- die Zuordnung der Fachschulen zum Quartären Bildungsbereich, dem Weiterbildungssystem, deshalb, weil die Fachschulen zu einer der ‚sonstigen berufsbildenden und berufsqualifizierenden Ausbildungsstätten' dieses Bildungssektors zu rechnen sind, wie dies von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung[2] formuliert worden ist;
- daß die Fachschulen eigenständige Bildungseinrichtungen des Schulwesens sind; damit unterstehen sie sowohl dienstlich als auch in fachlicher Hinsicht der Kontrolle des zuständigen Dezernenten der jeweiligen Bezirksregierung als oberer Schulaufsichtsbehörde[3]. Dieses Unterstellungsverhältnis gilt für alle Schulen, die als Ersatz- oder Ergänzungsschulen ihre Betreibungsgenehmigung beim Kultusminister beantragt haben.

4. Der Bildungsauftrag der Wirtschaftsfachschule

Bei der Einführung, Reformierung oder einer Umstrukturierung einer Schulform oder eines Unterrichtsfaches wird den

---

1) UNESCO: Erwachsenenbildung '72, S. 39;
2) Vgl. BLK: Bildungsgesamtplan I, S. 41;
3) Vgl. BLASS/LAMMERT: Schulgesetze NRW, SchVG, §§ 14, 15;

neuen Richtlinien und Lehrplänen durch den Kultusminister ein Bildungsauftrag, der den gesamtgesellschaftlichen Konsens herstellt und bildungspolitische Spezifika anspricht, vorangestellt[1].

Ein Bildungsauftrag ist deshalb von besonderem Gewicht, weil er

- den Ausbildungsauftrag,
- den Erziehungsauftrag und
- die Funktionsbeschreibung

der Bildungseinrichtung, der Unterrichtsfächer und insbesondere der Ausbildungsschwerpunkt subsumiert und für die Betroffenen im Bildungssystem eindeutig beschreibt. Somit ist der Bildungsauftrag sowohl Ansatzpunkt für schulische Bildungsmaßnahmen als auch Ausgangsbasis für berufliche Einsatzmöglichkeiten und Karriereplanungen der Absolventen einer Fachschule.

Ein derartiger Bildungsauftrag ist für die Fachschule für Wirtschaft der Fachrichtung Betriebswirtschaft bis zum heutigen Zeitpunkt aber nicht gegeben; ein Bildungsauftrag würde aber der Attraktivität des ´Staatlich geprüften Betriebswirts` nur dienlich sein.

4.1 Der Bezugsrahmen

Obwohl für die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule weder ein Einführungserlaß existiert noch den Rahmenlehrplanen ein Bildungsauftrag vorangestellt ist, wird es möglich, auf der Grundlage

- der Rahmenordnung für die Ausbildung von ´Staatlich geprüften Betriebswirten`[2];

---

1) Vgl. KM NRW: Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule; Vgl. KM NRW in BORCWKA u.a.: Fachschule für Technik;
2) Vgl. KMK: Rahmenordnung;

- der Prüfungsordnung für Wirtschaftsfachschulen;
- der Versetzungsordnung für Wirtschaftsfachschulen;
- der Stundentafel, der Rahmenlehrpläne, dem Abschlußzeugnis;
- der Aufnahmebedingungen für Wirtschaftsfachschulen;
- des Erwerbs der gebundenen Fachoberschulreife und
- des Erwerbs der gebundenen Fachhochschulreife aufgrund von Zusatzkursen und der Externenprüfung[1];
- von den Äußerungen der Bundesanstalt für Arbeit über den 'Staatlich geprüften Betriebswirt'[2];
- von Erklärungen aus der Wirtschaft zu den beruflichen Chancen der 'Staatlich geprüften Betriebswirte'[3],

einen Bildungsauftrag für diese Bildungseinrichtung zu formulieren.

Die Rahmenordnung für die Ausbildung von 'Staatlich geprüften Betriebswirten' beschreibt das Ziel der Ausbildung an Wirtschaftsfachschulen folgendermaßen:

- „Die Ausbildung hat zum Ziel, Fachkräfte mit betrieblicher Erfahrung zu befähigen, Aufgaben in Wirtschaft und Verwaltung in Tätigkeitsbereichen mit gehobenen Anforderungen zu lösen"[4];
- darüber hinaus sollen die Fachschulen „ein Lernangebot bereitzuhalten, das befähigten Fachschülern die Möglichkeit eröffnet, weitere Bildungsabschlüsse zu erreichen"[5].

Diese Zielsetzungen stimmen dabei überein mit Forderungen des Deutschen Bildungsrates[6].

Während die Versetzungsordnung aussagt, daß nur versetzt werden kann, wer das Ausbildungsziel des ersten Schuljah-

---

1) Vgl. SCHENKELBER/ADAMS: Wingen Texte 10, Sachgruppe 18;
2) Vgl. LÖBNER/FRANZ: Staatlich geprüfter Betriebswirt;
   Vgl. LÖBNER/FRANZ: Betriebswirt (grad.);
3) Vgl. KLAUSE: Fachwirtekonzeption;
4) KMK: Rahmenordnung, Ziff. 1.1;
5) KMK: a.a.O., Ziff. 1.2;
6) Vgl. BILDUNGSRAT: Strukturplan, S. 192;

res erreicht hat, ohne daß das Ausbildungsziel angegeben oder definiert wird, besagt die Prüfungsordnung für Wirtschaftsfachsschulen in NORDRHEIN-WESTFALEN, der Zweck der schriftlichen und der mündlichen Abschlußprüfung sei, festzustellen, ob „der Prüfling das Bildungsziel der Wirtschaftsfachschule erreicht hat"[1]. Auch hier ist kein Wort darüber ausgesagt, was das Bildungsziel dieser schulischen Einrichtung ausmacht.

Die Wirtschaft -aber auch die Verwaltung- legt nachdrücklich Gewicht auf einen hohen Allgemeinbildungsstand und auf großes fachtheoretisches Wissen. Noch stärker geht allerdings das Verlangen dahin, die theoretischen Kenntnisse eng mit der Praxis verknüpft zu sehen, um kostspielige Einarbeitungszeiten oder Umschulungskurse zu vermeiden[2].

4.2 Die Konkretisierung

Um das Fachschulwesen zu mehr interdisziplinärem Denken und Handeln zu veranlassen, und um zu erkennbarer Übersicht zu gelangen, ist es von entscheidender Bedeutung, nicht utopischen oder rein zukunftsorientierten, sondern konkreten und sinnvoll-pragmatischen Lösungen zuzustreben. Dazu ist es aber erforderlich, den veränderten Aufgabenstellungen im beruflichen Alltag und den neuen Implikationen im allgemeinbildenden Sektor in der Fachschulausbildung Rechnung zu tragen.

4.2.1 Aufgabenstellung im beruflichen Bereich

Alle Fachschulen erheben hinsichtlich ihrer Ausbildung einen Anspruch auf die Realisierung der geforderten Praxisorientierung, doch es ist auf konkrete Unterschiede hinzuweisen:

---

1) SCHENKELBERG/ADAMS: Wingen Texte 10, Sachgruppe 18;
2) Vgl. KLAUSE: Fachwirtekonzeption;
Vgl. SIEMENS AG: Bildungsarbeit im Unternehmen;

Die Wirtschaftsfachschule der Fachrichtung Betriebswirtschaft verfolgt eine branchenunspezifische Ausbildung[1] in der Fachstufe (2. Schuljahr; Oberstufe); die branchenspesifischen Wirtschaftsfachschulen[2] sind während ihrer zwei- oder dreijährigen Ausbildung auf eine bestimmte Branche ausgerichtet.

Die Fachwirtekonzeption des Deutschen Industrie- und Handelstages[3] macht sehr deutlich, inwieweit die berufliche Erstausbildung und die anschließende Praxis relevant für die Fachschulausbildung sind und welche überragende Bedeutung betriebs- und berufsbezogene Kenntnisse und Erfahrungen für den Lehrenden einer Wirtschaftsfachschule einnehmen.

BRANCHENWISSEN

Das Branchenwissen soll erweiterte und vertiefte berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten für eine Branchen, oder, dies gilt für die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule, für das vom Lernenden gewählte Vertiefungsfach (Zentralfach; Ausbildungsschwerpunkt) für den Einsatz als mittlere oder gehobene Fach- und Führungskraft vermitteln.

FUNKTIONSSPEZIALWISSEN

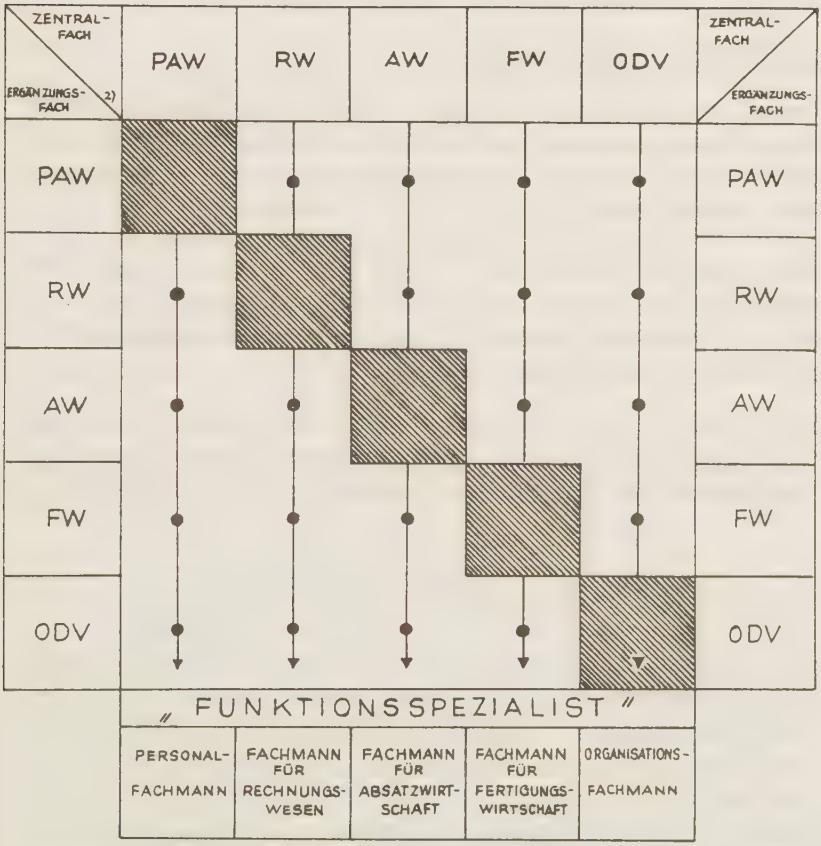
Das Funktionsspezialwissen bedeutet vertiefte berufliche Kenntnisse in einem betrieblichen Funktionsbereich für den Einsatz als Funktionsspezialist. In diesem Bereich scheinen die Stärken funktionsbezogener Ausbildung zum 'Staatlich geprüften Betriebswirt` zu liegen, wie dies die Darstellung curricularer Zusammenhänge der funktionsbezogenen und berufsqualifizierenden Lehrfächer der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule verdeutlicht (Abbildung -2-). Es erscheint sehr einleuchtend, daß die-

---

1) Vgl. BLANKERTZ in Sekundarstufe II, A-18 bis A-42;
2) Eine Auflistung von Fachschulen in NRW ist dem ANHANG zu entnehmen;
3) Vgl. KLAUSE: Fachwirtekonzeption, S. 243 ff;

„ STAATLICH GEPRÜFTER BETRIEBSWIRT "

Darstellung curricularer Zusammenhänge der funktionsbezogenen, berufsqualifizierender Lehrfächer– [1]



ERLÄUTERUNGEN:

1) = In dieser Darstellung bleiben die Grundfächer und die allgemeinbildenden Lehrfächer unberücksichtigt;

2) = Zentralfach = Vertiefungsrichtung = Ausbildungsschwerpunkt;
= Ergänzungsfach = es vermittelt Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten;

3) = Die senkrechte Linie hat einen Ausgangspunkt bei einem Zentralfach und sie verweist direkt auf einen Typ des Funktionsspezialisten;
= Die Punkte auf der senkrechten Linie geben an, welche der Ergänzungsfächer das Bildungsangebot zum Funktionsspezialisten erweitern.

Abbildung = 2 =
LEHMANN

ser Aufgaben- und Funktionsbereich die Möglichkeit impliziert, eine Karriere im mittleren -aber auch in gehobenen- Fach- und Führungspositionen mit jeweils herausgehobenem Anforderungsprofil zu eröffnen.

ALLGEMEINES FÜHRUNGSWISSEN

Als allgemeines Führungswissen werden erweiterte praxisbezogene betriebs- und volkswirtschaftliche Kenntnisse für den Einsatz als branchenunspezifische Fach- und Führungskraft verstanden.

Hier kann die gesamte Ausbildung zum 'Staatlich geprüften Betriebswirt' als Maßstab für eine angemessene Position in einem Wirtschaftsbetrieb oder in der öffentlichen Verwaltung zugrunde gelegt werden.

Mit dieser so interpretierten Konzeption scheint eine klare Aufgabenstellung mit eindeutiger Zielsetzung der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule gegeben zu sein.

4.2.2 Implikationen im allgemeinbildenden Sektor

Das Allgemeinbildungsangebot einer branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule ist integrierter Bestandteil der Gesamtausbildung zum 'Staatlich geprüften Betriebswirt'. Es führt nach erfolgreichem Abschluß sowohl des beruflichen wie auch des allgemeinbildenden Ausbildungsgangs zur Berufsbezeichnung 'Staatlich geprüfter Betriebswirt' und zur gebundenen Fachoberschulreife (FOS-Reife).

In dieser kappen Feststellung hat ein ganzer Strauß von Problemen seinen Ursprung!

Während der täglichen fachlichen und pädagogischen Auseinandersetzung des Lehrenden mit seiner Lerngruppe, die ausschließlich aus lebenserfahrenen erwachsenen Individuen be-

steht, können erhebliche Diskrepanzen hinsichtlich der meist größeren Praxiserfahrung der Lernenden auftreten, die letztlich zu einer physischen und psychischen Überbeanspruchung vorwiegend beim Lehrenden führen können.

Die Zulassungsbedingungen für einen potentiellen Fachschüler einer branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule sind global durch den KMK-Beschluß vom o7. November 1974 festgelegt und in der 'Rahmenordnung für die Ausbildung von staatlich geprüften Betriebswirten' fixiert. Sie ergänzen und erweitern die Feststellung, die BERKE und FRANZ 1973 zusammengetragen haben[1].

Da Beschlüsse der KMK aber nur den Rang verbindlicher Empfehlungen genießen, wurden von den meisten Bundesländern bemerkenswerte Abweichungen von der originären KMK-Vereinbarung eingeführt:

- für die Bundesländer BERLIN, BREMEN, HAMBURG und RHEINLAND-PFALZ gelten folgende Eingangsvoraussetzungen:
  + der Abschluß der Hauptschule;
  + eine kaufmännische Berufsausbildung und
  + eine an die Ausbildungszeit anschließende einschlägige Berufspraxis von mindestens zweijähriger Dauer;
- für die Bundesländer HESSEN und NIEDERSACHSEN gelten als Eingangsvoraussetzungen:
  + der Abschluß der Hauptschule;
  + eine kaufmännische Berufsausbildung und
  + eine an die Ausbildungszeit anschließende einschlägige Berufspraxis von mindestens vierjähriger Dauer;
- für die Bundesländer BADEN-WÜRTTEMBERG, BAYERN, SCHLESWIG-HOLSTEIN und das SAARLAND gelten als Eingangsvoraussetzungen:
  + die Fachoberschulreife;
  + eine kaufmännische Berufsausbildung und

---

1) Siehe WIRTSCHAFTSFACHSCHULSYNOPSE, Abbildung -1-;

+ eine an die Ausbildungszeit anschließende einschlägige Berufspraxis von mindestens zweijähriger Dauer.

Diese Bundesländer bieten teilintegriert Zusatzkurse zum Erwerb der Fachhochschulreife an; die erforderlichen schriftlichen und mündlichen Prüfungen werden nach dem erfolgreichen Abschluß (oder parallel dazu) der Ausbildung zum 'Staatlich geprüften Betriebswirt' als Externenprüfung (Nichtschülerprüfung) durchgeführt.

- für das Bundesland NORDRHEIN-WESTFALEN sind folgende Eingangsvoraussetzungen festgelegt:

1. Variante

+ Abschluß der Klasse acht der Volksschule plus

+ einschlägigem Ausbildungsberuf;

* dabei darf das Abschlußzeugnis der Berufsschule keine 'mangelhafte' Leistung ausweisen;

• diese Kombination von acht Volksschuljahren und drei Jahren Berufsschule in Verbindung mit der kaufmännischen Berufsausbildung ergibt den Hauptschulabschluß ohne Qualifikationsvermerk;

+ eine an die Ausbildungszeit anschließende einschlägige Berufspraxis von mindestens zweijähriger Dauer.

2. Variante

+ Abschluß der Hauptschule;

+ eine einschlägige kaufmännische Berufsausbildung[1] und

---

1. Schwerpunkt: Absatzwirtschaft und Kundenberatung
   - Bankkaufmann;
   - Buchhändler;
   - Einzelhandelskaufmann;
   - Fachkaufmann im Radiohandel;
   - Kaufmann im Eisenbahn- und Straßenverkehr;
   - Kaufmann im Groß- und Außenhandel;
   - Kaufmann in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft;
   - Kaufmann im Zeitungs- und Zeitschriftenverlag;
   - Kaufmannsgehilfe im Hotel- und Gaststättengewerbe;
   - Luftverkehrskaufmann;
   - Musikalienhändler;
   - Reiseverkehrskaufmann;
   - Schiffahrtskaufmann;
   - Speditionskaufmann;
   - Tankwart;
   - Verkäufer (in);
   - Versicherungskaufmann;
   - Werbekaufmann.

2. Schwerpunkt: Bürowirtschaft und kaufmännische Verwaltung
   - Bürogehilfin;
   - Bürokaufmann;
   - Datenverarbeitungskaufmann;
   - Industriekaufmann;
   - Seegüterkontrolleur;
   - Werkgehilfin (Schmuckwarenindustrie, Taschen- und Armbanduhren);
   - Zahnlagerist.

3. Schwerpunkt: Recht und öffentliche Verwaltung
   Bisher ist diesem Schwerpunktbereich noch kein Ausbildungsberuf zugeordnet worden.
   Vgl. SCHENKELBERG/ADAMS: Ringen Texte 10, Sachgruppe 17

+ eine an die Ausbildungszeit anschließende einschlägige Berufspraxis von minidestens zweijähriger Dauer.

3. Variante

+ Abschluß der Hauptschle, erworben wie unter Variante eins und zwei beschrieben;
+ der Nachweis[1] qualifizierter Buchführungskenntnisse;
+ der Nachweis[2] fundierter Kenntnisse im kaufmännischen Rechnen;
+ eine mindestens sechsjährige einschlägige berufliche Praxis im kaufmännischen Berufsfeld oder in der öffentlichen Verwaltung[3].

Die Abbildung -3- zeigt sehr eindrucksvoll die verschiedenen Möglichkeiten, die der Schüler einer Wirtschaftsfachschule hat, um auch eine Höherqualifizierung im allgemeinen Bildungssektor zu erreichen.

4.3 Der Bildungsauftrag

Die Wechselbeziehungen zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem treten im Quartären Bildungsbereich am augenfälligsten in Erscheinung, wobei dieses gegenseitige Wechselverhältnis besonders deutlich in der Praxis der Ausbildung einer branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule wird. Diese Interdependenz muß deshalb auch eine besondere Berücksichtigung bei der Gestaltung des Bildungsauftrages finden.

Die herausgehobene Position mit entsprechenden Fach- und

---

1) Vgl. SCHENKELBERG/ADAMS: Wingen Texte 10, Sachgruppe 18;
2) Der Nachweis qualifizierter Buchführungskenntnisse und fundierter Kenntnisse im kaufmännischen Rechnen ist auch bei den Varianten eins und zwei zu erbringen, wenn diese Lehrfächer in der Berufsschule während der Berufsausbildung nicht unterrichtet wurden;
3) Vgl. SCHENKELBERG/ADAMS: a.a.O.;

STAATLICH GEPRÜFTER BETRIEBSWIRT

- Skizzierung curricularer Zusammenhänge allgemeinbildender Höherqualifizierung -

QUALIFIKATION / EINGANGS-VORAUSSETZUNGEN:	FACHOBERSCHULREIFE 1	FACHHOCHSCHULREIFE 2	ABSCHLUß DER KLASSE 10 B DEUTER FACHOBERSCHULE 3
REALSCHULE 9. Klasse plus Beruf bedeutet: Hauptschulabschluß	X		X
HAUPTSCHULE Abschluß der Klasse neun ohne oder mit Qualifikationsvermerk 4	X		X
HAUPTSCHULE Abschluß der Klasse zehn oder qualifizierter Abschluß der Klasse 10 (FOS-Reife) 5	X	X	X
REALSCHULE [illegible] FOS-Reife		X	X
HAUPTSCHULE / REALSCHULE [illegible] die Klasse 10 (FOS-Reife)		X	X

1 Die Fachoberschulreife kann nur [illegible] erteilt, wenn keine 'mangelhafte' Note in den allgemeinbildenden Fächern DEUTSCH oder ENGLISCH gegeben wurde und der Gesamtverlauf der Ausbildung zum 'Staatlich geprüften Betriebswirt' erfolgreich verlaufen ist.

2 Die Fachhochschulreife kann nur [illegible] GESCHICHTE, [illegible] und nach dem erfolgreichen [illegible] erteilt werden.

3 [illegible] Klasse zum 'Staatlich geprüften Betriebswirt' [illegible] Fachoberschule [illegible] Vollzeitform [illegible]

4 [illegible]

5 [illegible] allgemeine Hochschulreife [illegible] Hochschule [illegible]

Abteilung - 3

[illegible]

Führungsaufgaben läßt sich aus der gegenwärtigen Einstellungspraxis dahingehend beschreiben, daß als vergleichbar die Beamtenlaufbahn des gehobenen nichttechnischen Dienstes anzusehen ist, die ihren finanziellen Rahmen mit der Besoldungsgruppe A-9 (Eingangsamt) bis zur Besoldungsgruppe A-13g (Endstufe) abgesteckt sieht[1].

Auf dem Hintergrund dieser Erkenntnis wird folgender Bildungsauftrag für die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule formuliert:

> DIE BRANCHENUNSPEZIFISCHE FACHSCHULE FÜR WIRTSCHAFT DER FACHRICHTUNG BETRIEBSWIRTSCHAFT BEFÄHIGT EINSCHLÄGIG VORGEBILDETE ERWACHSENE LERNENDE DURCH DIE ERNEUERUNG, DIE VERTIEFUNG UND DIE ERWEITERUNG BERUFLICHER UND ALLGEMEINER BILDUNG NACH DEM ERFOLGREICHEN ABSCHLUß DER ZWEIJÄHRIGEN AUSBILDUNG DAZU, ALS 'STAATLICH GEPRÜFTER BETRIEBSWIRT`, BESONDERS IN SEINEM AUSBILDUNGSSCHWERPUNKT, DEN GEHOBENEN ANFORDERUNGEN DER WIRTSCHAFT UND DER ÖFFENTLICHEN VERWALTUNG GERECHT ZU WERDEN.
>
> DER QUALIFIZIERENDEN AUSBILDUNG ENTSPRICHT DER EINSATZ DES 'STAATLICH GEPRÜFTEN BETRIEBSWIRTS` IN EINER HERAUSGEHOBENEN POSITION MIT FACH- UND FÜHRUNGSVERANTWORTUNG.

---

1) Diese Positionsbeschreibung für den 'Staatlich geprüften Betriebswirt` behält nur ihre Gültigkeit, wie für den gehobenen nichttechnischen Dienst der öffentlichen Verwaltungen nicht generell der Abschluß einer Fachhochschulausbildung verbindlich vorgeschrieben wird.

Ansätze zu dieser Handlungs- und Verfahrensweise sind bereits deutlich erkennbar.

5. Schüler

Die für Wirtschaftsfachschulen in NORDRHEIN-WESTFALEN geltenden Zulassungsbestimmungen bedeuten vor allem in den allgemeinbildenden Unterrichtsfächern eine enorme psychische Belastung, weil in einer Lerngruppe oftmals Volksschüler, Hauptschüler, Realschüler, Fachhochschulgereifte und Abiturienten g e m e i n s a m zu unterrichten sind; diese sehr heterogen zusammengesetzte Lerngruppe erwachsener Schüler unterscheidet sich nicht nur durch einen differenzierten Wissensstand und Erfahrungshorizont, sondern auch durch ein jeweils anderes Lernverhalten.

Ausgeschlossen ist nicht, Weiterbildungswillige mit erheblichen Lernstörungen -wie 'isolierte Legasthemie', Stottern oder Lernschwäche- anzutreffen. Aufgrund des fortgeschrittenen Lebensalters und des sehr umfangreichen Lernstoffangebotes kann diesen Lernenden nicht die Hilfe zuteil werden, derer sie zum Abbau, soweit dies überhaupt noch möglich ist, ihrer Lernbeeinträchtigung (en) dringend bedürfen, denn diese Lernenden mit einem Lebensalter von ca. 30 Jahren müßten spezielle psychologische und pädagogische Maßnahmen erfahren, die ein Lehrer einer Wirtschaftsfachschule -zumal bei 25 Unterrichtsstunden pro Woche- kaum zu geben in der Lage ist. Der umfangreiche Lernstoff in einer sehr heterogenen Lerngruppe impliziert im Gegenteil die Möglichkeit, daß sich die jeweilige Lernbeeinträchtigung weiter verstärkt.

Trotzdem sollten diese Weiterbildungswilligen nicht von dieser qualifizierenden Weiterbildung ausgeschlossen werden.

Sollte es nicht möglich sein, die insgesamt doch gravierenden Defizite in den sogenannten Kulturtechniken in den allgemeinbildenden und später den berufsbildenden Schulen zu beseitigen beziehungsweise einzudämmen, müßten formale Maß-

nahmen ergriffen werden, die auf den ersten Blick dem in NORDRHEIN-WESTFALEN Priorität zugestandenem Prinzip der Durchlässigkeit von und zu anderen Bildungsinstitutionen entgegenwirken könnten:

1. Änderung der schulischen Eingangsvoraussetzung von gegenwärtig Hauptschulabschluß auf zukünftig Fachoberschulreife oder
2. keine Zuerkennung der gebundenen Fachoberschulreife mehr.

Dabei wäre das Heraufsetzen der schulischen Eingangsvoraussetzung von Hauptschulabschluß auf Fachoberschulreife das geringere Übel, wenn man das Prinzip der Durchlässigkeit zu anderen Bildungsinstitutionen betrachtet, weil mit der Fachoberschulreife als Eingangsvoraussetzung dann die Möglichkeit der integrierten Vermittlung und Zuerkennung der gebundenen Fachhochschulreife sich ergäbe. Diese Umstrukturierung hätte zur Folge, daß der Fachschulabsolvent direkten Zugang zum Fachhochschulstudium erhielte.

Um der Wirtschaftsfachschule die in den gesamten Ausbildungsgang integrierte Höherqualifizierung zur Fachhochschulreife zu ermöglichen, sollten die allgemeinbildenden Lehrfächer mit folgenden neuen Unterrichtsstundenumfang angesetzt werden:

FÄCHER	UNTERSTUFE	OBERSTUFE
DEUTSCH	2	2
ENGLISCH	4	4
MATHEMATIK	2	2
STATISTIK	-	2
GESCHICHTE	2	-
POLITIK	-	2
BIOLOGIE oder		
CHEMIE oder		
PHYSIK	2	2

Da sich die allgemeine Schulpflicht in NORDRHEIN-WESTFALEN seit dem Schuljahr 1980/1981 auf zehn Schuljahre verlängert hat, ist es realistisch, zukünftig mit mehr Schülern zu rechnen, die den mittleren Bildungsabschluß bereits besitzen, wenn sie die Fachschulausbildung aufzunehmen gedenken.

Trotz dieser Prognose sollte für die nächste Zukunft von der aufgezeigten Alternative ausgegangen werden, obwohl sich das Unterrichtsvolumen einer branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule dadurch von jetzt zweiunddreißig auf dann sechsunddreißig Unterrichtsstunden pro Woche erhöhen würde, was allerdings durchaus im Rahmen der kltusministeriellen Vorgaben läge[1].

6. Lehrer

Die Lehrerkomponente einer Wirtschaftsfachschule hat zwei Aspekte, die sich generell von anderen Schulformen unterscheiden:

- zum einen die gesetzlichen Forderungen nach einer „mindestens zweijährigen, der Vorbildung entsprechenden und für die Laufbahn geeigneten hauptberuflichen Tätigkeit"[2] nach dem Erwerb der Befähigung zum Lehramt der Sekundarstufe II für das berufliche Schulwesen in der Wirtschaft oder in der öffentlichen Verwaltung;
- zum anderen die Möglichkeit, durch ein mit einem Diplom abgeschlossenes wirtschaftswissenschaftliches Studium[3] und darüber hinaus „eine mindestens vierjährige, der Vorbildung entsprechende und für die Laufbahn geeignete, hauptberufliche Tätigkeit"[4] in der Wirtschaft oder in der öffentlichen Verwaltung, um Lehrender an einer Wirtschaftsfachschule sein zu können.

Mit dieser zuletzt genannten Regelung werden eindeutig Be-

---

1) Vgl. SCHENKELBERG/ADAMS: Wingen Texte 10, Sachgruppe 18;
2) LVO NRW § 62 (1) b) 2.;
3) Vgl. SchOG NRW § 37 (3) b);
   Vgl. LVO NRW § 62 (1) a) 2.;
4) LVO § 62 (1) a) 2.;

dürfnisse der öffentlichen Schulen weitgehend befriedigt, andererseits wird der Anspruch des von der Wirtschaft und den Verwaltungen und von den Fachschülern geforderten Praxisbezuges in einem größeren Umfang nachgekommen; vernachlässigt wird dabei allerdings -zumindets gilt das für die Privatschulen- der pädagogische Aspekt der Unterrichtstätigkeit.

Aus der ersten Alternative wird nicht ersichtlich, wie der Kultusminister des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN es bewerkstelligen will, Lehrer dür Wirtschaftsfachschulen auf dem Wege des Lehramtsstudiums zu gewinnen. Für diesen direkten Weg besteht für die wirtschaftswissenschaftlich bezogenen Unterrichtsfächer folgender Modus:

- Erwerb der Lehrbefähigung für das Lehramt der Sekundarstufe II -Berufliches Schulwesen ´Kaufmännischer Bereich`- an einer wissenschaftlichen Hochschule durch das Erste Staatsexamen;
- Teilnahme an dem vorgeschriebenen Referendariat zum Erwerb des Zweiten Staatsexamens für das beschriebene Lehramt;
- Nachweis einschlägiger beruflicher Praxis in der Wirtschaft oder einer öffentlichen Verwaltung, die durch ein mindestens zweijähriges Praktikum, das der Vorbildung und dem künftigen Lehrereinsatz entsprechen soll, erfüllt wird.

In Anbetracht dieser Auflagen für den zukünftigen Fachschullehrer wird es nur schwerlich möglich sein, Lehrer für die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule direkt nach dem Staatsexamen; zum einen deshalb, weil Lehrer, im Besitz der Urkunde über die bestandenen Staatsexamen, noch ein mindestens zweijähriges Arbeitsverhältnis in der Privatwirtschaft oder in einer mit kaufmännischen Aufgaben befaßten Verwaltung eingehen müßte, um die Forderungen gerecht zu werden, zum anderen, weil Fachschullehrerkandidaten nach zwei Praxisjahren kaum noch so ohne weiteres als Studienrat zur Anstellung in den Schuldienst zurückkehren werden, schon gar nicht, wenn das Angebot der Privatwirt-

schaft oder der Verwaltung attraktiv ausfallen sollte.

Die Forderung nach einer zweijährigen relevanten privatwirtschaftlichen ´Praktikantenzeit` ist allerdings generell zu unterstützen, weil weder die Hochschule mit ihrem überwiegenden Theoriebezug noch die Lehrerseminare mit ihren schul-pädagogischen, unterrichtsbezogenen und fachdidaktischen Konzepten in der Lage sind, unternehmerische Intentionen und betriebliche Vorgänge realitätsgerecht genug umzusetzen. Der Lehrende einer Wirtschaftsfachschule sollte nicht nur eine ergänzende, somdern eine erweiternde und vertiefende mit gleichzeitiger Praxisorientierung versehene Ausbildung erhalten. Es muß immer bedacht sein, daß die Schüler einer Wirtschaftsfachschule unmittelbar aus einer mehrj$hrigen beruflichen Praxis kommen.

Um dem gegenseitigen Anliegen von Schule u n d Wirtschaft nach einer ausreichenden betrieblichen Praxis zukünftiger Fachschullehrer besser gerecht zu werden, müssen die aufgezeigten Forderungen des Kultusministers durch realistische Übereinkommen mit der privaten Wirtschaft und den öffentlichen Verwaltungen ergänzt werden.

Dabei muß geregelt werden, daß der zukünftige Fachschullehrer vorwiegend entsprechend seines Studienschwerpunktes in der Wirtschaft oder einer Verwaltung eingesetzt wird, um Theorie und Praxis, S$hule und Wirtschaft, in die Nähe kongruenter Denk- und Handlungsweisen bringen zu können.

7. Der ´Staatlich geprüfte Betriebswirt`

Der ´Staatlich geprüfte Betriebswirt` hat wie alle kaufmännischen Berufe den Auftrag, in und für Unternehmen (oder Verwaltungen) tätig zu sein und zu wirtschaften.

Aufgrund der Vielfalt der Wirtschaftszweige sowie der be-

trieblichen Tätigkeitsbereiche können dem 'Staatlich geprüften Betriebswirt' keine speziellen Aufgaben vorbehalten bleiben. Trotzdem wird er in seiner gewählten beruflichen Vertiefungsrichtung auch seinen beruflichen Schwerpunkt finden, dabei wird ihm seine langjährige berufliche Erfahrung hilfreich sein.

Direkter Konkurrent um gehobene kaufmännische Fach- und Führungspositionen ist der Dilom-Betriebswirt: Durch gute Fach- und Führungsleistungen kann es dem 'Staatlich geprüften Betriebswirt' gelingen, in der betrieblichen Hierachie weiter aufzusteigen.

Wenn dies gelingen sollte, trifft er auf akademisch ausgebildete Konkurrenz: auf den Diplom-Kaufmann, den Diplom-Volkswirt, den Diplom-Ökonom, und letztlich auch auf den promovierten Kaufmann[1].

Dem 'Staatlich geprüften Betriebswirt' eröffnet sich von der Beschaffung bis zum Absatz ein breitgefächertes Betätigungsfeld. Die Vielgestaltigkeit der unterschiedlichen Arbeitsgebiete führt dabei im einzelnen zu recht verschiedenartigen Tätigkeiten, die LÖBNER und FRANZ im Rahmen ihrer Untersuchung über den Einsatz des 'Staatlich geprüften Betriebswirts' in Erfahrung gebracht haben:

- überwiegend im betrieblichen Rechnungs-, Revisions- und Steuerwesen;
- es folgen Organisationswesen, Marketing und Informatik (EDV);
- weiterhin Finanz- und Investitionswirtschaft, Personal- und Bildungswesen, Beschaffung und Absatz[2].

Als Aufstiegsmöglichkeiten werden genannt:

- mittlere Führungspositionen;
- leitende Linienfunktionen;

---

1) Vgl. LÖBNER/FRANZ: Staatlich geprüfter Betriebswirt, S. 1;
2) Vgl. LÖBNER/FRANZ: a.a.O., S. 8;

- Sachbearbeiter in Stabsstellen;
- Direktionsassistent als Anfangsposition für höhere Stellungen wie Referent, Abteilungsleiter, Verkaufsleiter, Gruppenleiter, Handlungsbevollmächtigter, Prokurist[1].

Die Berufschancen des 'Staatlich geprüften Betriebswirts' sind für die nähere Zukunft nur schwer einzuschätzen, da die Wirtschaft in der Bundesrepublik DEUTSCHLAND instabil erscheint.

Auch wird noch eine unbestimmbare Zeit vergehen, ehe der 'Staatlich geprüfte Betriebswirt' der Fachrichtung Betriebswirtschaft sich gegenüber den schon tradierten Funktions- und branchenbezogenen Betriebswirten durchgesetzt haben wird.

8. Abgrenzung Fachschule - Fachhochschule

Es wurde festgestellt, daß Universitäten, Gesamthochschulen, Fachhochschulen und Fachschulen Betriebswirte ausbilden. Es stellt sich allerdings die Frage, weshalb formal unterschiedliche Qualifikationen verleihende Bildungseinrichtungen Betriebswirte hervorbringen, wenn sie sich um dieselben beruflichen Positionen bewerben, die auch erhalten -und sich auch noch jeweils bewähren!

Diese Frage fordert einen Vergleich der Bildungsinstitutionen heraus, um die Aufgabenstellung und Zielsetzung zu bestimmen.

So soll eine Abgrenzung der Aufgabenstellung und Zielsetzung zwischen der Fachhochschule und der Fachschule vorgenommen werden, da ihre Absolventen sich in unmittelbarer Konkurrenz zueinander befinden. Die Abgrenzung soll unter

---

1) Vgl. LÖBNER/FRANZ: Staatlich geprüfter Betriebswirt, S. 8;

den folgenden Aspekten erfolgen:

1. unter dem Aspekt der formalen Zuordnung der Fachschule und der Fachhochschule zu einem ihrer jeweiligen Intention entsprechenden Bildungsbereich;
2. unter dem Gesichtpunkt der Auswahl inhaltlicher Kriterien der Ausbildung beider Bildungseinrichtungen, weil der Bildungsinhalt den Berufsabschluß entscheidend mitträgt und dieser den beruflichen Wirkungsbereich und damit die weitere berufliche Laufbahn.

8.1 Zuordnung und Abgrenzung

Da unterstellt werden kann, daß die Anhebung der ehemaligen Höheren Wirtschaftsfachschule (HWF) zur Fachhochschule und die Einrichtung der neuen zweijährigen branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule jeweils aufgrund eines Bedarfs erfolgte, darf auch unterstellt werden, daß die Fachhochschule und die Fachschule nachweisbar eine Bildungs- und Weiterbildungslücke für gehobene mittlere Funktions- und Führungstätigkeiten unterhalb der Universitätsebene ausfüllen.

Wenn dieser Ansatz richtig ist, dann muß die Frage gestellt werden, warum für die zweijährige Wirtschaftsfachschule nicht der mittlere Bildungsabschluß als Eingangsvoraussetzung festgestellt wird[1].

Auch wenn diese Fort- und Weiterbildungsinstitution aus einem Bedürfnis der Wirtschaft (und der Verwaltung) eingerichtet worden sind, kann nicht argumentiert werden, die Fachschule müsse denen offenstehen, denen wegen fehlender Formalqualifikationen das Hochschulstudium versagt bleiben mußte.

Man kann BEINKE nur zustimmen, wenn er in diesem Zusammenhang

---

1) Diese Auffassung wird auch vertreten von BEINKE in seinem Aufsatz 'Die Fachschule als Institution der Weiterbildung';

ausführt, die „Formalqualifikationen (hätten) in Anlehnung an die berufliche Tätigkeit und die bisherige berufliche Beschäftigung entwickelt werden müssen"[1].

Ein Vergleich zwischen der Ausbildung zum graduierten Betriebswirt (Diplom-Betriebswirt -FH-), ausgebildet an einer Fachhochschule oder Gesamthochschule und dem 'Staatlich geprüften Betriebswirt', ausgebildet an einer branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule, ergibt für den graduierten Betriebswirt, daß das Theorie - Praxis - Verhältnis hier sehr ungünstig ausfällt; dies kommt daher, daß der Berufsabschluß als Eingangsvoraussetzung für die Fachhochschule entfallen ist und somit der Praxisbezug nur in einem unzulänglichen Umfang gegeben ist. Gerade der kaufmännische Berufsabschluß und die anschließend erworbenen mehrjährigen Berufserfahrungen sind Wesensbestandteil, auf die die Ausbildung zum 'Staatlich geprüften Betriebswirt' aufbauen kann.

Die FACHSCHULE ist nach § 4a des Schulverwaltungsgesetzes (SchVG) des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN eine 'besondere Einrichtung' des Schulwesens[2]. Die Lehrenden an Fachschulen sich Fachschullehrer mit der Amts- oder Dienstbezeichnung Studienrat, wenn sie Beamte sind[3]. Die Lernenden an Fachschulen sind Schüler.

Die FACHHOCHSCHULEN sind nach dem Gesetz über die Errichtung von Fachhochschulen vom o8. Juni 1971 Körperschaften des öffentlichen Rechts mit der Bezeichnung 'Fachhochschule'[4]. Aufgrund ihres Bildungsauftrages, der gegenwärtig starke Züge zur Universitätsausbildung zeigt, sind die Fachhochschulen dem Ministerium für Wissenschaft und Forschung direkt unterstellt. Die Lehrenden an Fachhochschu-

---

1) BEINKE: Die Fachschule als Institution der Weitbldg., S. 29
2) Vgl. SCHENKELBERG/ADAMS: Wingen Texte 10, Sachgruppe 18;
3) Vgl. BLASS/LAMMERT: Wingen Texte 8;
4) Vgl. BLASS/LAMMERT: a.a.O., S. 146;

len tragen die Amts- oder Dienstbezeichnung Fachhochschullehrer; sie können bei Erfüllen bestimmter Voraussetzungen „neben ihrer Amtsbezeichnung die Bezeichnung 'Professor'"[1] führen. Die Lernenden einer Fachhochschule sind Studenten und bekommen nach Abschluß ihres sechssemestrigen Studiums der Betriebswirtschaft den akademischen Grad eines Diplom-Betriebswirts (FH) -früher: Betriebswirt (grad.)- verliehen.

Auch die fachlich-inhaltliche Abgrenzung der Ausbildung und Bildung zwischen Fachschule und Fachhochschule findet ihre Begründung in formalen Aspekten.

Die Fachschule für Wirtschaft geht nach einheitlichen Stundentafeln und nach Rahmenlehrplänen vor. Da alle betriebswirtschaftlichen und allgemeinbildenden Fächer von Lehrern mit der Qualifikation für die Sekundarstufe II -Berufliches Schulwesen 'Kaufmännischer Bereich'- unterrichtet werden, kann davon ausgegangen werden ,daß die Unterrichtsmethoden mehr denen des beruflichen Schulwesens entsprechen als den hier geforderten Erwachsenenbildungsmethoden. Die Rahmenlehrpläne für Wirtschaftsfachschulen weisen aus, welche Themenkreise zu behandeln sind, dabei wird auf das Niveau betriebswirtschaftlicher Ausbildung an keiner Stelle hingewiesen. Die Ausbildung in den allgemeinbildenden Unterrichtsfächern schließt mit der gebundenen Fachoberschulreife ab; die geforderten Qualifikationen für diesen mittleren Bildungsabschluß sind zwar auch nicht den Rahmenlehrplänen der Wirtschaftsfachschule zu entnehmen, sie sind aber für andere gleichwertige Institutionen festgelegt und übertragbar.

Für die Fachhochschulen der Fachrichtung Betriebswirtschaft gibt es ein stringent vorgegebenes Vorlesungsprogramm; ähnlich wie bei den Wirtschaftsfachschulen mit ihren Zentral-

---

1) BLASS/LAMMERT: Wingen Texte 8, S. 149;

fächern, gibt es bei den Fachhochschulen Fächerkombinationsmöglichkeiten. Das Studium an dieser Fachhochschule gliedert sich in ein Grundstudium von vier Semestern mit zweiunszwanzig und achtundzwanzig Unterrichtsstunden pro Woche und in ein anschließendes Hauptstudium oder Schwerpunktstudium von zwei Semestern mit zweiundzwanzig oder sechsundzwanzig Unterrichtsstunden in einer Woche.

Der Unterschied zwixhen dem Fachhochschulstudium und der Fachschulausbildung läßt sich an zwei Aspekten aufzeigen: der jeweils unterschiedlichen Länge der Ausbildungsgänge und den doch unterschiedlichen Ausbildungsmethoden der Fachhochschullehrer und der Fachschullehrer; während die Ausbildungsmethoden des Fachhochschullehrers sich stärker an dem Methodenkanon des Universitätslehrers (Vorlesung, Seminar, Übung) orientieren, sind die Methoden des Fachschullehrers doch mehr an denen der ´Jugendschule` ausgerichtet.

Das Fachhochschulstudium währt sechs Semester; es bietet dadurch die Möglichkeit, ein Fach einen Fachbereich intensiver zu erarbeiten als dies bei vier Semestern an einer Wirtschaftsfachschule gegeben ist.

8.2 Bewertung

Aus meiner Sicht ist es nicht mehr gerechtfertigt, die Fachhochschule in ihrer gegenwärtigen Konstruktion aufrechtzuerhalten. Denn sowohl die Fachhochschule als auch die Fachschule betreiben die Ausbildung von Betriebswirten formal für ein gehobenes Anforderungsprofil in der Wirtschaft und für öffentliche Verwaltungen.

Die öffentlichen Verwaltungen sind in diesem Zusammenhang trotzdem etwas differenzierter zu bewerten, weil sie ganz eindeutige Verordnungen über die verschiedenen Laufbahnen

(einfacher, mittlerer, gehobener und höherer Dienst) für die Einstellung von Bediensteten (Beamte, Angestellte, Arbeiter) besitzen.

Die Ausbildungsvertiefung der Fachhochschule in einem sechsemestrigen Studiengang gegenüber einer zweijährigen Ausbildung einer Fachschule wird durch die berufliche Erstausbildung und die anschließende einschlägige Betriebs- und Berufspraxis zumindest ausgeglichen.

Gerade weil die Fachhochschule einerseits Erstausbildungsfunktion übernimmt, sie sich andererseits aber immer deutlicher durch eine inhaltliche Nähe zur Universität ausweist, sollte sie als eigenständige Bildungseinrichtung aufgelöst und zum Beispiel einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät (Fachbereich, Abteilung) einer Universität oder Gesamthochschule zugeführt werden.

Eine weitere Begründung für die völlige Integration der Fachhochschule in den universitären Bereich ist dadurch gegeben, daß sich gegenwärtig die Absolventen der Fachhochschule und der Universität beziehungsweise Gesamthochschule um die Fach- und Führungspositionen in der Wirtschaft und den öffentlichen Veraltungen ernsthaft Konkurrenz machen.

9. Qualifikationssystem im kaufmännischen Berufsfeld

9.1 Exkurs

In den letzten Jahren hat sich die bildungs-ökonomische Forschung immer mehr auf Probleme der sogenannten Qualifikationsforschung verlagert. Fragen nach der Qualifikation, nach der Entwicklung der Qualifikationsstruktur innerhalb des Beschäftigungssystems sind in den Mittelpunkt

dieser Betrachtungen gerückt[1]. Dabei haben sich folgende Unterschiede herauskristallisiert:

- Höherqualifizierung;
- Dequalifizierung;
- Qualifikationskonstanz;
- Umqualifizierung;
- Qualifikationspolarisation.

Die zunehmende Technisierung, Mechanisierung und Automatisierung fordert von allen Arbeitnehmern eine höhere Qualifikation als das bisher der Fall gewesen ist[2]. Diese Hypothese geht von der Annahme aus, daß „steigende Arbeitsproduktivität im Beschäftigungssystem mit steigender Bildungsintensivität verbunden"[3] ist. Das Argument der Höherqualifikation haben stets die Lehrer (-verbände) aufgenommen, wenn sie ihre Forderungen nach besserer Lehrerfortbildung damit begründeten, daß die „berufliche Qualifikation in Zukunft qualitativ erhöht werden müsse, daß sie außerdem anders werden müsse, nämlich vor allem theoretischer"[4].

Die These von der Höherqualifizierung geht von der Überlegung aus, daß mit zunehmender Kapatalintensivierung die Arbeitsteilung sich verstärke und damit die Anforderungen an die Arbeitskräfte sinken würde.

Die Anhänger der Position einer Qualifikationskonstanz gehen davon aus, daß trotz fortschreitender Technisierung, Modernisierung und Automatisierung das Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte in etwa auf dem gegenwärtigen Standard verbleiben werde.

Eine weitere Gruppe unterstreicht zwar die Qualifikationskonstanz, differenziert jedoch dahingehend, daß die Quali-

---

1) Vgl. GRÜNER: Wechselbeziehungen, S. 12;
2) Vgl. GRÜNER: a.a.O., S. 12;
3) GRÜNER: a.a.O., S. 12;
4) GRÜNER: a.a.O., S. 12;

fikation sich ständig ändern müsse, die Andersqualifikation ist somit das Kriterium, den technischen Wandel aufzufangen.

Zuletzt muß auch auf jene hingewiesen werden, die eine Qualifikationspolarisation sehen. Hier wird die Ansicht vertreten, der größere Teil der Arbeitnehmer werde sich durch eine geringere Qualifikationsbreite ausweisen, dabei werde dieses geringere Qualifikationsniveau zur Erhöhung der Arbeitslosenzahlen führen. Von einem kleineren Prozentsatz der Arbeitskräfte werden nach dieser These allerdings wesentlich höhere Qualifikationen erwartet, als sie gegenwärtig in der Facharbeiterausbildung vermittelt werden[1].

Keine der genannten Positionen hat bisher eine wirklich stichhaltige Begründung für die Richtigkeit ihrer Annahme erbringen können, auch werden jeweils mehr Fragen aufgeworfen als schlüssige Antworten gegeben.

9.2 Qualifikation: Begriff und Anwendungsfeld

Aus der Vielfalt möglicher Anwendungsbereiche und Interpretationen des Begriffs ´Qualifikation` sollen folgende Aspekte ausgewählt und in ihrer vielschichtigen Bedeutung erläutert werden.

9.2.1 Schulische Qualifikation

Nach ABELS ist die Schule eine „Institution, die Erwartungshaltungen der Gesellschaft gegenüber der nachwachsenden Generation reproduziert und den Heranwachsenden in den Funktionszusammenhang einer Gesellschaft einführt, die

---

1) Vgl. GRÜNER: Wechselbeziehungen, S. 12;

nach Entwürfen und Strebungen der erwachsenen Generation gestaltet worden ist"[1].

Wenn wir dieser These folgen, dann hat in erster Linie die allgemeinbildende Schule Qualifikationen zu vermitteln, die nicht nur die Komplexität der sozialen Mobilität aufzeigen, sondern auch Instrumente beinhalten, die es ermöglichen, die komplexe soziale Wirklichkeit situationsangemessen und zukunftsperspektivisch zu bewältigen. Gerade für die allgemeinbildenden Schulen liegen die Bereiche, in denen soziale Wirklichkeit sich beständig zeigt und abspielt, vor Augen: zum Beispiel Hilfestellung bei der Überwindung von Problemen und Konflikten im Bereich der Schule, des Berufes, der Ehe, der Freizeit, des Gemeinschaftslebens, von Solidarität, von Toleranz, von Menschenwürde und Gerechtigkeit.

9.2.2 Berufliche Qualifikation

Hat die allgemeinbildende Schule ein mehr generaelles Qualifakationssystem zu entwickeln, das ihren Absolventen eine Lebensphilosophie ermöglicht, um allgemeine Probleme, Konflikte und Fragestellungen bewältigen zu können, muß das berufliche Schulwesen die allgemeinen Qualifikationen nicht nur ergänzen, sondern es muß darüber hinaus speziellere Qualifiaktionen herausbilden und anbieten, die dahin zielen müssen, berufliche Kompetenz zu vermitteln und die Persönlichkeitskompetenz zu erweitern und zu vertiefen.

Da „moderne berufliche Bildung unter anderem den rückläufigen Trend physisch-manueller Belastung einerseits und die Zunahme an geistig-intellektueller wie nervlich-seelischer Beanspruchung andererseits in den Blick zu nehmen"[2] hat, führen die beruflichen Schulen das nehr generell angeleg-

---

1) ABELS: Sozialisation in der Schule, S.15;
2) KM NRW: Curriculum 'Berufliche Schulen', S. 14;

te Qualifiaktionssystem des allgemeinen Schulwesens fort, indem sie ihre spezielleren Werte und Normen exemplarisch hinzufügen. Diese spezielleren Werte und Normen lassen sich aufzeigen in der oben angesprochenen Fähigkeit des Absolventen zur beruflichen und sozialen Mobilität, zur Fort- und Weiterbildung, zur Übernahme ökonomischer Verantwortung sowie in der Solidarität des Arbeitnehmers zum Arbeitnehmer.

9.2.3 Betriebliche Qualifikation

In der Diskussion um arbeitsmarktpolitische Probleme wird häufig ausschließlich zwischen den Facharbeitern und den ungelernten Arbeitern unterschieden. Kaum Beachtung findet dagegen die große Gruppe betrieblich qualifizierter Arbeiter, die aus den ungelernten Arbeitern hervorgehen -aber für den Arbeitsmarkt doch Hilfsarbeiter bleiben. Nach BOSCH sind betrieblich qualifizierte Arbeiter bei einem zwischenbetrieblichen Arbeitsplatzwechsel mehr als andere Arbeitergruppen ganz besonders von einer Dequalifikation betroffen[1].

Wesentlicher Aspekt betrieblicher Qualifikation ist, „daß sie schwerpunktmäßig nicht wie die Ausbildung von Facharbeitern in einer vom Arbeitprozeß gesonderten Ausbildung erfolgt, sondern mittels eines 'Lernens durch Arbeiten'"[2]. Damit wird deutlich, daß betriebliche Qualifikation nicht nur auf ungelernte Arbeitskräfte abhebt, sondern auch die Aneignung von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen und Verhaltensweisen durch die Arbeitserfahrung in einem Betrieb meint. Somit ist die betriebliche Qualifikation in der Hauptsache ein Produkt einer längeren Arbeitserfahrung, die es mit sich bringt, daß sogenannte Hilfarbeiter durch

1) Vgl. BOSCH: Betriebliche Qualifizierung, S. 181;
2) BOSCH: a.a.O., S. 182;

- Beobachtung einer Tätigkeit;
- gegenseitiges Aushelfen;
- zeitweiliges Umsetzen bei Abwesebheit anderer Arbeiter;
- Versetzung auf andere Arbeitplätze;
- Experimentieren mit Maschinen und Werkzeugen aus eigenem Interesse[1]

zu qualifizierter Tätigkeit, allerdings ohne ein Zertifikat dafür zu erhalten, gelangen können.

Nicht nur bei angespannter Konjunktur und hoher Arbeitslosenziffer schränkt die nur betriebliche Qualifizierung die soziale Mobilität dieser Arbeiter ein, denn ein Arbeitsplatzwechsel ist gerade in diesen Fällen besonders stark mit dem Risiko einer weiteren Dequalifikation behaftet. Dieses Risiko ergibt sich vor allem aus

1. der schmalen Qualifikationsbasis;
2. der fehlenden Formalisierung der vorhandenen Qualifizierung;
3. der hierarchischen Struktur von Anlernsystemen.

9.3 Qualifikationshierarchie im Beschäftigungssystem

Die Funktionshierarchien des Beschäftigungssystems lassen sich an den Qualifikationsebenen feststellen. Qualifikationen wiederum sind einem ständigen Anpassungsprozeß unterworfen. Die Qualifikationsebenen können oftmals stringent auf die Abschlüsse vor allem des beruflichen Schulwesens und des Hochschulwesens aufbauen. Ausschlaggebend für diese Art der Prägung von Qualifikationsebenen dürfte das deutsche Militärwesen gewesen sein, das wohl alle Bereiche des Beschäftigungssystems -sowohl das private als auch das

---

1) Vgl. BOSCH: Betriebliche Qualifizierung, S. 182;

öfentliche- nachhaltig beeinflußt hat[1].

So finden wir folgende Positionen in der militärischen Hierarchie[2], die jeweils einer exakt definierten Funktion entspringt und einer bestimmten Besoldungsgruppe zugeordnet wird:

DIENSTGRAD:	BESOLDUNGSGRUPPE
FLIEGER	A-1
GEFREITER	A-2
OBERGEFREITER	A-3
HAUPTGEFREITER	A-4
UNTEROFFIZIER	A-5
STABSUNTEROFFIZIER	A-6
FELDWEBEL	A-7
OBERFELDWEBEL	A-7 (mit Zulage)
HAUPTFELDWEBEL	A-8
STABSFELDWEBEL	A-9
OBERSTABSFELDWEBEL	A-10
LEUTNANT	A-9
OBERLEUTNANT	A-10
HAUPTMANN	A-11 (auch A-12 möglich)
MAJOR	A-13 (mit Zulage)
OBERSTLEUTNANT	A-14 (auch A-15 möglich)
OBERST	A-16 (auch B-3 möglich)
BRIGADEGENERAL	B-6
GENERALMAJOR	B-7
GENERALLEUTNANT	B-9
GENERAL	B-10

1) Vgl. GRÜNER: Wechselbeziehungen, S. 15;
2) Die Darstellung hebt ab auf die bundesdeutsche Luftwaffe. Beim Heer, der Marine, dem Bundesgrenzschutz, dem Zoll, der Polizei und der öffentlichen Verwaltung sind analoge Funktionen und Positionen vorhanden.

Diese Hierarchie ist auch, mit den den jeweiligen Dienst- und Geschäftbereichen angepaßten Varianten, im Berufsfeld der Juristen, der Verwaltungsbeamten, der Lehrer, und mit Abstrichen, auch bei den Angestellten und Arbeitern im öffentlichen Dienst beim Bund, den Ländern und den Gemeinden, anzutreffen.

Auch in der Industrie ist im technischen Bereich eine Qualifizierungshierarchie bekannt: einmal für die ungelernten Arbeiter und zum anderen für die angelernten Arbeitskräfte; davon abgesetzt sind die Qualifikationsebenen, die für Facharbeiter und für Akademiker vorgesehen sind:

- Facharbeiter
  (sie werden aufgrund des unterschiedlichen Ausbildungsabschlusses einer Stufenausbildung nochmals differenziert eingestuft);
- Vorarbeiter;
- Betriebsassistent;
- Meister;
- Techniker
  (unter anderem der 'Staatlich geprüfte Techniker);
- Diplom-Ingenieur (FH);
- Diplom-Ingenieur/promovierter Diplom-Ingenieur.

Obwohl auch im kaufmännischen Berufsfeld Qualifikationsebenen vorhanden sind, treten diese nicht so eindeutig wie in den vorgenannten Berufsfeldern in Erscheinung. Das liegt entscheidend daran, daß es im kaufmännischen Berufsfeld zunächst nur den Gehilfen gab, ehe sich weitere Möglichkeiten der Qualifizierung, zum Beispiel durch ein Hochschulstudium, eröffneten. So läßt sich, auch heute noch, folgende Qualifikationshierarchie im kaufmännischen Berufsfeld auffinden:

- Verkäufer;
- Fachverkäufer;
- zum Beispiel: Einzelhandelskaufmann

(die unterschiedlichen kaufmännischen Berufe nehmen aufgrund tatsächlicher qualitativer Unterschiede oder aufgrund eines besonderen Ansehens eine differenzierte Position ein);

- Diplom-Betriebswirt (FH);
- Diplom-Kaufmann/promovierter Diplom-Kaufmann

(und die weiteren möglichen Hochschulabschlüsse für das kaufmännische Berufsfeld der gleichen Qualifikationsebene).

Änderungen in den Ausbildungsordnungen und die Angebote der Erwachsenenbildung haben intensivere, gezieltere und qualifizierendere Aus-, Fort- und Weiterbildung auch für den kaufmännischen Berufsbereich geschaffen, haben damit auch zu einer Erweiterung und Differenzierung in den Qualifikationsebenen und damit in der Qualifikatiomshierarchie geführt:

- die verschiedenen Kaufmannsberufe

(auch dem Kaufmannsgehilfen ist seit einiger Zeit möglich, an einer Stufenausbildung teilzunehmen, so daß sich hieraus eine Qualifikationshierarchie innerhalb der Stufenausbildung ergeben hat);

- Fachkaufmann[1];

---

1) Die drei Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung -Fachkaufmann, Fachwirt und Praktischer Betriebswirt- sind Vorschläge des Deutschen Industrie- und Handelstags und werden seit geraumer Zeit in der Praxis erprobt; Erkenntnisse und E„fahrungen liegen zur Zeit noch nicht vor.

Die Abschlußprüfungen dieser drei unterschiedlichen Ausbildungsgänge finden vor dem entsprechenden Gremium der zuständigen Industrie- und Handelskammer statt.

Der FACHKAUFMANN hat sich Kenntnisse und Fertigkeiten für eine ganz bestimmte Funktion angeeignet, zum Beispiel als Fachkaufmann für das ´Betriebliche Personalwesen`.

Für den FACHWIRT, dem Kernstück dieser Aufstiegsqualifikationsmöglichkeiten im kaufmännischen Berufsfeld, sind kennzeichnend die Kenntnisse und Fertigkeiten der gesamten Breite eines Wirtschaftszweiges (Branche) sowie das der mittelren Führungsebene zugeordnete Qualifikationsniveau.

Für den PRAKTISCHEN BETRIEBSWIRT als dritter der Aufstiegskategorien, läßt sich eine allgemeine Führungsqualifikation ableiten und zwar aus den vertieften Kenntnissen des Funk-

- Fachwirt;
- Praktischer Betriebswirt;
- Staatlich geprüfter Betriebswirt;
- Diplom-Betriebswirt (FH);
- Diplom-Kaufmann/promovierter Diplom-Kaufmann.

9.4 Bewertung

In der Qualifikationsforschung kann bisher schwerpunktmäßig die Untersuchung der beruflichen Qualifikationen als vorrangige Aufgabe angesehen werden. Mit dieser dominanten Forschungsrichtung wird der zunächst umfangreiche Begriff 'Qualifikation' auf die berufliche Qualifizierung der Arbeitskraft eingegrenzt. Damit werden aber Qualifikationsentwicklungen und ihre Beziehungen zu weiteren Rollen und Lebensbereichen außerhalb der Arbeitswelt weitgehend ausgeklammert[1]; dies erscheint deshalb bedenklich, weil damit permanente Umschichtung zwischen Arbeits- und Freizeit sowie der familiale Bereich weitgehend unbedacht bleiben.

Es wurde hervorgehoben, daß der berufliche Qualifikationsbegriff zwei Dimensionen aufweist:

1. die Qualifikationsanforderungen von Arbeitsplätzen, die sogenannte Arbeitsplatzqualifikation und
2. das Qualifikationspotential, über das ein „Individuum und Gruppen als Anbieter von Arbeitsleistungen verfügen"[2], die sogenannte Ausbildungsqualifikation.

Auch kann festgestellt werden, daß Qualifikationen in ihrrer Gesamtheit als „Kenntnisse und Fähigkeiten ainschließlich der Verhaltensmuster und Fertigkeiten" zu verstehen sind,

---

tionsspezialisten und aus den erweiterten Kenntnissen des Branchenspezialisten
(Vgl. auch: KLAUSE: Fachwirtekonzeption).

1) ALEX: Qualifikationsforschung, S. 1;
2) ALEX: a.a.O., S. 1;

die in „Sozialisations- und Bildungsprozessen von Individuen erworben werden"[1].

Die erworbenen Qualifikationen haben neben der beruflichen Dimension gleichfalls eine soziale und gesellschaftliche Funktion zu erfüllen, denn der Erwerb von Qualifikationen dient der aktiven Lebensgestaltung[2] als Bürger, Familienmitglied und als Arbeitnehmer.

Während die Berufsausbildung zur Erlangung einer ersten Berufsqualifikation im berufsschulpflichtigen Alter im Prinzip an zwei Lernorten gleichzeitig stattfinden wird[3], der Berufsschule und dem Betrieb, wird die Fort- und Weiterbildung mit qualifizierendem Abschluß in der Regel an jeweils einem Lernort durchgeführt: entweder dem Betrieb oder einer entsprechenden schulischen Einrichtung.

In meiner Darstellung zu Qualifikationsmerkmalen und zum Qualifikationssystem haben vorwiegend formale Aspekte die Diskussion zu den Qualifikationsniveaus bestimmt. Dies hat seinen Grund darin, daß inhaltlich vorgegebene Qualifikationen weder im schulischen noch im betrieblichen Bereich vorzufinden sind[4], obwohl dies dringend erforderlich ist, um definitive Vergleiche der Qualifikationsebenen und deren Niveau im privaten und im öffentlichen Beschäftigungssystem herstellen zu können, damit daraus Rückschlüsse auf das allgemeine und berufliche Schulwesen gezogen werden können.

10. Interdependenzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem

Bildungs- und Beschäftigungssystem artikulieren jeweils

---

1) ALEX: Qualifikationsforschung, S. 1;
2) ALEX: a.a.O., S. 1;
3) Vgl. KIEL: Beziehung Schule - Wirtschaft, S. 7;
4) Eine Ausnahme ist: KM NRW: Qualifikations-Katalog für den politischen Unterricht;

sehr massiv Ansprüche. Wenn das Beschäftigungssystem Arbeitskräftemangel signalisiert, liegt die Macht beim Bildungssystem zu sagen, welche schulische Bildung mit welchen Schwerpunkten die ´richtige` ist, die Nachfrage nach Arbeitskräften zu befriedigen. Hat das Beschäftigungssystem aber eine wirtschaftliche Rezession zu verkraften, die Arbeitsplatzmangel und Arbeitskräfteüberschuß bedeuten kann, so liegt die Macht beim Beschäftigungssystem, das Bildungssystem zu bedrängen, seine Forderungen nach adäquater qualifizierter Schulbildung zu erfüllen.

Auf diesem Hintergrund ist es verständlich, daß es sein kann, daß ´viel` theoretische Bildung bedeutet, keinen angemessenen Beruf erlernen zu können und im Gegensatz dazu, mit ´wenig` theoretischer Bildung den gewünschten Beruf ergreifen zu können.

Da sich das Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem bis vor wenigen Jahren von de breiten Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt gestaltet hat, konnte REUTER[1] behaupten, daß sich nur eine unbedeutende Zahl von Bildungsplanern und Wissenschaftler mit diesem interdependenten Verhältnis auseinandergesetzt hat. Die vielfältigen und komplizierten Beziehungen der beiden selbstbewußten System blieben nach REUTERs Ansicht solange dem ööfentlichen Bewußtsein verschlossen, wie der Bedarf des Arbeitsmarktes an qualifiziertem Personal befriedigt werden konnte.

Nachdem sich in letzter Zeit immer stärker herausstellt, daß die schulischen Qualifikationen kaum noch den Bedürfnissen des Beschäftigungssystems entsprechen, ist es zu öffentlichen Dissonanzen zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem gekommen. Ursachen für diese Auseinandersetzung sind

---

1) Vgl. REUTER: Bildungs- und Beschäftigungssystem, S.3;

- die Verdrängung der ökonomisch-technologisch-dynamischen Legitimation der Bildungspolitik;
- die Abstempelung des individualistischen Ansatzes der Bildungspolitik als Utopie;
- Qualifikationen, die über den aktuellen Erfordernissen und Nutzungsmöglichkeiten liegen, als Fehlinvestition seitens des Beschäftigungssystems betrachtet werden[1].

So werden Entwicklungen im Bildungssystem „kaum noch ohne deren Auswirkungen auf das Beschäftigungssystem betrachtet, wie auch umgekehrt Entwicklungen des Beschäftigungssystems auf Konsequenzen für das Bildungssystem diskutiert werden"[2].

10.1 Ziele des Bildungswesens

WIDMAIER[3] weist darauf hin, daß generell Zielkonflikte zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem bestehen, wenn konkrrierende Ziele zusammentreffen. Damit Zielkonflikte keine einseitigen Auswirkungen haben, ist es erforderlich, die Zielkonflikte zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem mit anderen gesellschaftlichen Zielen abzustimmen. Als übergeordnete gesellschafts- und wirtschaftspolitische Ziele sind zu nennen: Vollbeschäftigung, Wirtschaftswachstum, außenwirtschaftliches Gleichgewicht und Preisstabilität.

Das Bildungssystem ist aber den marktwirtschaftlichen Regulierungsprozessen in der Bundesrepublik DEUTSCHLAND weitgehend entzogen, da die formulierte Bildung vorrangig vom Staat angeboten, innoviert und kontrolliert wird. Dies hat seinen Ansatz zum einen in historischen Positionen, zum Beispiel aufgrund der kontrollierten Selektion zur Heran-

---

1) Vgl. REUTER: Bildungs- und Beschäftigungssystem, S. 4;
2) PÄTZOLD: Berufsausbildungs- und Beschäftigungssystem, S. 1;
3) Vgl. WIDMAIER in: Bildungsplanung, S. 7 ff;

bildung der erforderlichen gesellschaftlichen Eliten und ihrer Abschirmung, und zum anderen aus grundsätzlichen Erwägungen, die aus der Langfristigkeit von Bildungsprozessen und gesamtgesellschaftlicher Zielbestimmung abgeleitet werden[1].

Aus diesen Erfahrungen und Zusammenhängen lassen sich folgende gesellschaftlichen Ziele und Funktionsbestimmungen, in Anlehnung an REUTER, WIDMAIER sowie KÜHLEWIND und TESSARING, für das Bildungswesen herauskristallisieren:

1. Kulturelle Funktion

   Ziel des Bildungswesens ist im kulturellen Funktionsbereich Normen, Werte und Wissen zu tradieren; Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Sinne der Erneuerung der Gesellschaft, aber auch technischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandel zu induzieren.

2. Verteilungsfunktion

   SCHELSKY sieht die Zuteilung sozialer Positionen aufgrund formaler Bildungsabschlüsse bestimmt, wobei die individuellen Lebenschancen immer stärker in die Zielsetzungen des Menschen rücken.

3. Selektionsfunktion

   KÜHLEWIND und TESSARING stellen zur Selektionsfunktion des Bildungswesens fest, daß Zugangsvoraussetzungen für weiterführende Bildungsgänge beziehungsweise Bildungsinstitutionen explizit aus Leistungskriterien bestehen, die durch Tests meßbar gemacht worden sind; die Tests wiederum definieren dann das Ergebnis als 'Begabung'.

   Dabei muß die Bildungspolitik verstärkte Bemühungen unternehmen, den Ausleseprozeß zu objektivieren, da faktisch noch Ungleichheit der Bildungschancen in sozialer, regionaler und geschlechtsspezifischer Hinsicht herrscht.

4. Ökonomische Funktion

   Bildung wird hier als Faktor wirtschaftlicher Reproduktion und Investition verstanden, um die Ausrichtung des Arbeitskräfteangebotes in qualitativer und quantitativer Hinsicht, entsprechend dem Bedarf

---

1) Vgl. KÜHLEWIND/TESSARING: Argumente - Bildungspolitik, S.

der Wirtschaft, der Verwaltung, des Staates an qualifizierten und hochqualifizierten Arbeitskräften zu ermöglichen.

Bildung wird somit zu einem Faktor, der die ökonomische Existenzsicherung durch Aus-, Fort- und Weiterbildung, Umschulung oder Anlernen gewährleistet; darüber hinaus ist Bildung der Faktor, der technologische Innovationen initiieren kann.

5. Dienstleistungsfunktion

WIDMAIER versteht unter der Dienstleistungsfunktion die Fähigkeit des Inidivuums, die aus der Arbeitszeitverkürzung resultierende Zunahme der Freizeit sinnvoll zu nutzen. REUTER sieht hier individuelle und gesellschaftliche Ziele dahingehend, Individualisierung und Personalisierung zu verwirklichen; so wird Bildung verstanden als Gut und Wert an sich.

Wenn ich diese Gedanken und Vorstellungen zur Dienstleistungsfunktion des Bildungswesens vertiefe, so erhält die Bildung eine Eigenwertfunktion; dies könnte bedeuten, daß Bildungsinhalte immer weniger berufsspezifische Elemente enthalten werden.

6. Politisch-ideologische Funktion

Ziel des Bildungswesens ist es in diesem Fall, durch Anpassung des Lernenden an die Gesamtheit normativer Systemgrundlagen mit der Konsenserhaltung und Loyalitätssicherung, gegebenenfalls durch Konfliktverdrängung, die Herrschaftssicherung zu ermöglichen. Eine weitere politisch-ideologische Zielsetzung geht dahin, demokratisch-soziale Zielsetzungen wie Freiheitsrechte, Gleichheit, Sozialität, Solidarität, Demokratie und Gerechtigkeit zu verwirklichen.

7. Regenerationsfunktion

SCHMITZ[1] weist bei der Ableitung marxistischer Bildungsökonomie bei der Regenerationsfunktion des Bildungswesens darauf hin, daß die mit einem Schulabschluß überreichten Zeugnisse und Zertifikate sich verselbständigen und zur vorgezeichneten Karriereplanung dienen und damit nicht in erster Linie an leistungsbezogene Qualifikationsanforderungen ausgerichtet sind, sondern die „Regeneration einer hierarchischen Struktur von Berufspositionen in einem System herrschaftsmäßig bestimmter Arbeitsteilung" bewerkstelligen.

8. Legitimationsfunktion

Die Legitimationsfunktion des Bildungswesens läßt sich daran aufzeigen, daß das Bildungswesen nicht

---

1) SCHMITZ: Was kommt nach der Bildungsökonomie, S. 807;

nur funktionalen Anforderungen des Produktionsprozesses gerecht werden soll, sondern auch Ideologien zu begründen und aufrecht zu erhalten habe.

Die aufgezeigten Ziele und Funktionen des Bildungswesens sind Vorstellungen, gesellschaftliche und individuelle Bildungsbedürfnisse als öffentliche Aufgabe im Konsens aller Gruppen festzuhalten[1], weil staatliche Ordnung eine verbindliche Werthaltung als Grundkonsens aller Bürger voraussetzt, hat sie „ihren Mittelpunkt in der innerhalb der sozialen Gemeinschaft sich frei entfaltenden menschlichen Persönlichkeit"[2].

Diese Werthaltung findet ihren unmittelbaren Ausgangspunkt und ihren großzügigen Rahmen im Grundgesetz der Bundesrepublik DEUTSCHLAND und in der Verfassung des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN, die nicht nur die individuelle Entfaltung des Menschen, sondern ebenso nachdrücklich die Solidarität stützen.

Das in den Verfassungen ausgewiesene Spannungsverhältnis Individuum - Gemeinschaft ist zu verstehen im Sinne einer Gemeinschaftsbezogenheit, ohne daß der Eigenwert des Individuums angetastet wird[3].

Diese Überlegungen hat sich auch die KMK zu eigen gemacht und einen Aufgabenkatalog für generelle Zielsetzungen des Bildungswesens formuliert. Dieser Aufgabenkatalog soll in 'Generelle Institutsziele' für die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule umgesetzt werden.

10.2 Ziele des Beschäftigungssystems

Während das Bildungssystem die Bildungs- und Ausbildungs-

---

1) Vgl. GRUNDGESETZ: Artikel 7;
2) BVerfGE 7, 198 (205);
3) Vgl. ZUCK: GG und Verfassung NRW, S. 15;

bedürfnisse auf allen seinen Stufen und Ebenen zu befriedigen hat, muß das Beschäftigungssystem vorwiegend ökonomische Bedürfnisse erfüllen.

Dem Beschäftigungssystem ist somit die gesamtgesellschaftliche Aufgabe zugefallen, die Gesellschaft im erforderlichen Umfang mit den notwendigen Sach- und Dienstleistungen zu versorgen.

Eine einzelwirtschaftliche Zielsetzung der Betriebe des Beschäftigungssystems ist unter verschiedenen Aspekten zu betrachten:

- private Unternehmungen handeln nach dem erwerbswirtschaftlichen Prinzip, weil sie ihre Aufgabe darin sehen, „Einkommen für jene Haushalte zu erwirtschaften, die das erforderliche Eigenkapital zur Verfügung stellen"[1]; dabei findet das erwerbswirtschaftliche Prinzip seinen Ausdruck im Gewinnstreben, wobei die Gewinnoptimierung eine gewisse Dominanz erfährt;
- andere Unternehmen streben einen angemessenen Gewinn an; zu dieser Kategorie von Unternehmungen sind vor allem die öffentlichen Betriebe zu rechnen, zumal dann, wenn sie elementare Individual- oder Gemeinschaftsbedürfnisse zu befriedigen haben. Diese Betriebe handeln nach dem Bedarfsdeckungsprinzip, wobei zum Teil auch Verluste in Kauf genommen werden;
- wieder andere Betriebe handeln nach dem Kostendeckungsprinzip[2];
- schließlich sind noch die Genossenschaften zu erwähnen, die nur in einem geringen Umfang nach Gewinn streben, da ihre vorwiegende Aufgabe darin besteht, ihre Mitglieder wirtschaftlich zu unterstützen und zu fördern[3].

Über die einzel- und gesamtwirtschaftlichen Zielsetzungen hinaus übernehmen Betriebe auch Aufgaben gegenüber dem arbeitenden Menschen. Da dieser nicht nur Produktions-

---

1) HEINEN in: Industriebetriebslehre, S. 41;
2) Vgl. KORNDÖRFER: ABWL, S. 72;
3) Vgl. KORNDÖRFER: a.a.O., S. 11;

faktor, sondern lebendiges Element des Betriebsprozesses und Ziel jeglichen Wirtschaftens darstellt[1], unterscheidet er sich grundlegend von den anderen Produktionsfaktoren. Die besondere Stellung des Menschen im Betrieb wird dadurch hervorgehoben, daß er in der Lage ist, durch sein bewußtes Verhalten, betriebliche Leistungsprozesse zu beeinflussen[2].

Dadurch bedingt, kann der arbeitende Mensch nicht als 'Ersatzgut` auf der Ebene der Betriebsmittel angesehen werden, noch ist die Betrachtungsweise der 'patriarchalischen Betriebswohlfahrtspflege` als zeitgemäß anzusehen[3]. Der Mensch im Betrieb muß als mündiger Mitarbeiter begriffen werden, dessen persönlichen und sozialen Bedürfnisse auch im und durch den Betrieb zu beachten sind.

Aus dem Spannungsfeld Leistung, Wirtschaftlichkeit und Humanität gegenüber dem Mitarbeiter sowie Leistung, Wirtschaftlichkeit und soziale Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft ergeben sich die Aufgaben des Betriebes, die im Rahmen betrieblicher Zielsetzungen gelöst werden müssen[4].

10.3 Beziehung Schule - Betrieb

Gesellschaftliche Mächte stellen Ansprüche an die Erziehung. Da kein alle gesellschaftlich relevanten Gruppen verbindendes Bildungsideal wirksam ist, konkurrieren die Ansprüche untereinander[5]. Vor allem auf diesem Hintergrund sollen die Beziehungen von Schule und Betrieb zueinander

---

1) Vgl. MAHR: Einführung in die VWL, S. 15 f;
2) Vgl. ECKARDSTEIN v./SCHNELLINGER: Betr. Bildungspolitik, S.
3) Vgl. KUPSCH/MARR in HEINEN: Industriebetriebslehre, S. 451;
4) Vgl. KUPSCH/MARR in HEINEN: a.a.O., S. 452;
5) Vgl. BLANKERTZ: Theorien und Modelle, S. 43;

untersucht werden.

Die Ziele der Schule beziehen sich, in Abhähigkeit von der Entwicklungsphase des Lernenden, auf alle Lebensbereiche des Menschen. Der Lernende soll befähigt werden, sein Leben im persönlichen, beruflichen und sozialen Bereich eigenverantwortlich zu gestalten[1].

Der Mensch im Betrieb ist zunächst Bestandteil der Faktorenkombination, die der Betrieb zur Leistungserstellung und deren marktlicher Verwertung benötigt[2]. In dieser Funktion gilt für ihn das Wirtschaftlichkeitsprinzip[3]. Die persönlichen und die sozialen Bedürfnisse des Mitarbeiters müssen innerhalb sozialer und betrieblicher Ziele im Rahmen der betrieblichen Personalpolitik berücksichtigt werden[4].

Aus dieser unterschiedlichen Zielsetzung zwischen Schule und Betrieb wird ersichtlich, daß die Ziele bezüglich des Menschen auf verschiedenen Bezugsebenen liegen, was auf unterschiedliche Oberziele der befragten Institutionen zurückzuführen ist.

Zielbeziehungen zwischen den beiden Institutionen treten erst dann auf, wenn ihre Interessen sich berühren oder schneiden[5]. Deshalb ist dem Bildungssystem das Beschäftigungssystem gegenüberzustellen, um mögliche Zielbeziehungen erkennen und diskutieren zu können.

Im Elementarbereich, dem Bereich der familienergänzenden Bildung und Erziehung[6], kann man von Zielindifferenz sprechen, die auch im Primarbereich, dem die allmähliche Hin-

---

1) Vgl. BLK: Bildungsgesamtplan I, S. 9;
2) Vgl. HEINEN in: Industriebetriebslehre, S. 25;
3) Vgl. ECKARDSTEIN v./SCHNELLINGER: Betr. Bildungspolitik, S. 15;
4) Vgl. FRIEDRICHS: Moderne Personalführung, S. 15 und S. 189;
5) Vgl. KLAFKI in: Erziehungswissenschaft 1, S. 156;
6) Vgl. BLK: a.a.O., S. 9 ff;

führung zu systematischen Formen schulischen Arbeitens obliegt, noch weitgehend feststellbar ist[1]. Im Sekundarbereich I finden sich Ansätze für mögliche Zielkonflikte, da Inhalte aus dem Wirtschafts- und Arbeitslehre zum Teil in die hier zum Abschluß führenden Bildungsgänge einbezogen werden und Schwerpunkte in der Differenzierung bilden können[2].

Die Konfliktmöglichkeiten verstärken sich im Sekundarbereich II, der mit Ausnahme der studienbezogenen Bildungsgänge direkten Einfluß auf die beruflichen Qualifikationen hat[3]. Ähnliche Tendenzen bestehen im Tertiären Bildungssektor. Zielbezüge zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem werden besonders deutlich, wenn Schulabsolventen das Bildungssystem verlassen, um in das Beschäftigungssystem überzuwechseln, oder wenn Bildungsgänge direkten Einfluß auf berufliche Qualifikationen besitzen.

Zielübereinstimmungen bestehen in der Regel solange, wie die Betriebe der Auffassung sind, daß im Bildungssystem Einstellungen, Eigenschaften und Verhaltensweisen begründet, gefördert und weiterentwickelt werden, die den Anforderungen entsprechen, die Betriebe an ihre Mitarbeiter stellen. Dabei ist zu beachten, daß das Beschäftigungssystem aus einer Vielzahl von Betrieben besteht, die sich an ihrem betriebs-individuellen Qualifikationssystem orientieren, wobei der im Bildungssystem erreichte Abschluß als ein Anhaltspunkt anzusehen ist.

Aus der Sicht der Betriebe sollen im Bildungssystem fachliche Qualifikationen sowie Einstellungen und Verhaltensweisen entwickelt und gefördert werden, die eine Identifikation des zukünftigen Mitarbeiters mit dem Betrieb seiner

---

1) Vgl. BLK: Bildungsgesamtplan I, S. 10;
2) Vgl. BLK: a.a.O., S. 26;
3) Vgl. BLK: a.a.O., S. 28 ff;

Wahl und mit seiner Tätigkeit verstärken und eine Einordnung in das betriebliche Sozialgefüge erleichtern. Diese These läßt sich durch ein Beispiel verdeutlichen.

Ausgewertete Ergebnisse über die Zielvorstellungen von Ausbildern in 252 Betrieben ergeben folgende Rangreihe erwünschter Eigenschaften, zu denen das Bildungswesen erziehen soll[1]:

- Verantwortungsbewußtsein;
- sorgfältiges Arbeiten;
- Ehrlichkeit;
- Pünktlichkeit;
- Kollegialität;
- Kritkfähigkeit;
- schöpferisches Denken;
- Betriebstreue;
- Gehorsam;
- Mündigkeit.

Im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission heißt es zu diesem Komplex:
„Wissenschaftliche Grundbildung sichert berufliche Mobilität und damit bessere soziale Chancen. Dennoch dürfen Bildung und Ausbildung dem einzelnen nicht nur eine bessere Einführung in den wirtschaftlichen Prozeß ermöglichen und ihm Chancen eröffnen, den Leistungsanforderungen einer modernen Industriegesellschaft gerecht zu werden. Im gleichen Maße muß vielmehr der einzelne im Prozeß des 'lebenslangen Lernens' zur

- Kreativität
- Spontaneität
- Mündigkeit und
- Selbstbestimmung

ermutigt werden"[2].

---

1) Vgl. DAUENHAUER: Der Betrieb als Partner, S. 26;
2) BLK: Bildungsgesamtplan I, S. 9;

Es zeigt sich also, daß Schule und Betrieb, Bildungs- und Beschäftigungssystem aufgrund unterschiedlicher Zielsetzungen bezüglich des Menschen verschiedene Schwerpunkte setzen.

Betriebe begrüßen es, daß die Schule sich zum Leistungsprinzip bekennt[1]. Grundsätzlich verbleibt festzustellen, daß bei zunehmender ´Nähe` der Schule in den unterschiedlichen Stufen zum Beschäftigungssystem eine Tendenz zu Zielkonflikten besteht[2]. Mit zunehmender ´Entfernung` der Schule vom Beschäftigungssystem besteht dagegen eine Tendenz zur Zielindifferenz.

10.4 Interessenausgleich

Den Zusammenhang von Schule und Arbeit aufzuzeigen, hieß im Kern, die „Verbindung von Lernen und Arbeit zu thematisieren und herzustellen"[3].

Von besonderer Bedeutung sind in der Schule vermittelte politische und soziale Qualifikationen, denn die in der Schule erwarbenen „´Tugenden`, ´Einstellungen`, ´Einsichten`, ´Denk- und Verhaltensweisen` sind entscheidend dafür, ob zum Beispiel die Betriebe und Veraltungen und darüber hinaus die Arbeitswelt sowie die Gesellschaft als Harmonie- oder Konfliktgebilde gesehen werden"[4]. Weil die schulische Bildung in hohem Maße Ausgangspunkt für die sozialen und wirtschaftlichen Chancen der Beschäftigten ist, wird sie auch verantwortlich für „das Wissen, die Kenntnisse und Erkenntnisse über den Produktions- und Dienstleistungsbereich sowie über die Formen und Methoden der Macht- und Herrschafts-

---

1) Vgl. DOHNANYI v./RODENSTOCK: Schule und Wirtschaft, 5/74;
2) Vgl. BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II, S. 48;
3) GÖRS: Schule und Arbeitswelt, S. 302;
4) GÖRS: a.a.O., S. 303;

ausübung"[1].

Die traditionsgeleitete Bildungstheorie sowie das unverbindliche Nebeneinander der staatlich organisierten Lern- und Bildungsangebote in den Schulen und in den privatwirtschaftlich verfaßten Ausbildungsstätten in den Betrieben haben bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt zumindest behindert, daß der Zusammenhang von „produktiver Arbeit, Produktionsverhältnissen, Arbeits- und Lebensbedingungen. sozioökonomischer, technischer, wissenschaftlicher und kultureller Entwicklungen durch die Schule ´im Sinne einer polytechnischen Bildung´"[2] ermöglicht und so ein größerer Interessenausgleich bewirkt wird.

Es erscheint auch kaum möglich, eine völlige Komplementarität zwischen den Zielsetzungen, zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, zwischen Lernen und Arbeit, herzustellen. Anzustreben ist aber eine Koordination der Bereiche im Sinne einer Interessenangleichung, „wie sie in einer pluralistischen Gesellschaft notwendig ist"[3]. Die Notwendigkeit und die Dringlichkeit einer stärkeren Interessenangleichung durch Koordination ergibt sich zwingend, da die Verwendung der im Bildungswesen erworbenen Qualifikationen vom Bedarf der Betriebe und Verwaltungen an entsprechend qualifizierten Arbeitskräften abhängt.

Auf dem Arbeitsmarkt treffen die Betriebe als Anbieter von Arbeits- und Ausbildungsplätzen und die Schulabsolventen als Nachfrager aufeinander. In Abhängigkeit von der allgemeinen Wirtschafts- und Konjunkturlage, der branchen- und betriebsspezifischen Situation und den betriebs-individuellen Zukunftserwartungen ergibt sich das Steelenangebot. Ebenfalls abhängig vom betrieblichen Bedarf sind die Auswahlkriterien der Betriebe und der Ve -

---

1) GÖRS: Schule und Arbeitswelt, S. 303;
2) GÖRS: a.a.O., S. 303;
3) BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II, S. 49;

waltungen bei der Einstellung neuer Mitarbeiter. Bei ansteigendem oder hohem Konjunkturniveau tendieren Betriebe zum Prinzip der Formal- oder Mindestauslese, im umgekehrten Fall zum Prinzip des Bestenauslese[1].

Die Qualifikationen der Bewerber werden in betrieblichen Auswahlverfahren am individuellen betrieblichen Qualifikationssystem gemessen[2]. Die Chancen der Bewerber, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen, hängen somit entscheidend vom Grad der Übereinstimmung ihrer mitgebrachten Qualifikationen mit den betrieblichen Qualifikationen ab. Je höher der Übereinstimmungsgrad zwischen schulischer Qualifikationen in bezug auf einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz gegeben ist, umso größer sind die Chancen der Bewerber, die angebotene Stellung zu erhalten[3].

11. Ergebnis:
Ansatz zu einer Theorie der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule

Der Anriß zur historischen Entwicklung des Fachschulwesens hat deutlich gemacht, daß Fort- und Weiterbildung immer dann als attraktives Bildungsangebot erkannt und genutzt wurde, wenn es ein ganz konkretes Ziel zu erreichen galt.

Da ist zunächst einmal die vorgegebene Fort- und Weiterbildung in der beruflichen Hierarchie zu nennen: Bildungsmaßnahmen ohne definierten qualifizierenden Abschluß hinsichtlich der beruflichen Effizienz fanden in der Berufswelt zunächst kaum Resonanz, obwohl die Bemühungen um die zusätzliche Qualifikation im Bereich allgemeiner Wissens- und Kulturgüter gesehen werden.

Die Intensivierung der Allgemeinbildung für breitere Be-

---

1) Vgl. WIRTSCHAFTSWOCHE: Einstellungstest, S. 16 ff;
2) Vgl. HANDELSBLATT: Nr. 55 vom 18./19.03.77;
3) Vgl. FRIEDRICHS: Moderne Personalführung, S. 30;

völkerungsschichten stand zu Beginn der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nicht im Vordergrund derartiger Überlegungen, zumal die tradierten Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung nur geringe Ansätze dazu boten.

Die größtenteils aus ideologischen Überlegungen heraus intensivierten Forderungen, unteren und mittleren Berufsgruppen und -schichten eine Aufwertung ihrer beruflichen Position und damit ihres gesellschaftlichen Status zu ermöglichen, wurde in der Bundesrepublik DEUTSCHLAND zunächst nur zögernd aufgenommen.

In den sechziger Jahren befaßte sich die KMK mit einer Vereinheitlichung des Fachschulwesens in den Bundesländern. Hatten sich doch in den vergangenen Jahren die Vielzahl der Fachschultypen, die unterschiedliche Dauer der Ausbildung, die verschiedenen Ausbildungsziele und -abschlüsse als ziemlich unübersichtlich herausgestellt.

Die Problematik wird durch Gutachten und Materialien zum Fachschulwesen bestätigt[1], so daß sukzessive die einzelnen Ausbildungsbereiche des Fachschulwesens geordnet und gestrafft worden sind.

Nachdem der landwirtschaftliche, der hauswirtschaftliche, der handwerkliche, der technische, der gestalterische und der sozialpädagogische (erzieherische) Fachschulbereich einer Neuorientierung unterworfen wurde, hat anschließend der wirtschaftlich- betriebswirtschaftliche Sektor eine Reformierung erfahren. Die Reformen im Bereich der Wirtschaftsfachschulen wurden allerdings, zumindest aus der Sicht eines an einer derartigen Bildungseinrichtung Lehrenden, nur mit 'halbem Herzen' in Angriff genommen und durchgeführt. Es bleibt vor allem unverständlich, weshalb noch kein formulierter Bildungsauftrag vorliegt, und die

---

1) Vgl. MAYNTZ-TRIER: Materialien;

Rahmenlehrpläne, soweit sie überhaupt vorliegen, nicht neueren wissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen.

Unter diesen Voraussetzungen können vorrangige bildungspolitische Zielsetzungen wie Chancengleichheit, Korrektur vormals falscher beruflicher Entscheidungen, Emanzipation, Transparenz zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, Effizienz der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Erwachsenenbildungssektor als Prinzip des ´lebenslangen Lernens` kaum herangezogen werden.

Soll der Fachschulbereich, und hier ist ganz besonders sein wirtschaftlich-betriebswirtschaftlicher Sektor angesprochen, als echtes Angebot für potentielle Weiterbildungswillige im kaufmännischen Berufsfeld verstanden werden, muß dieser Bereich seine Ziele für einen festumrissenen Personenkreis stärker artikulieren.

Mit großer Wahrscheinlichkeit ist die Ungleichheit der Bildungschancen heute größer als dies früher je der Fall gewesen ist, denn „es gibt bereits Bildungsdifferenzen zwischen den Generationen, und sie beginnen Unzufriedenheit bei jenen Schichten hervorzurufen, die altersmäßig unmittelbar über den zur Zeit noch die Schule besuchenden Gruppen liegen"[1]. So konnte es kommen, daß die immer länger werdende Schulbildung dazu führt, die „Qualifikationen der älteren Generation progressiv zu entwerten und vor allem ihre beruflichen Chancen zu vermindern"[2].

Die Vorstellungen vom ´lebenslangen Lernen` haben zur Voraussetzung, daß die vielfältigen Möglichkeiten des allgemeinen Schulwesens und der Sektor der beruflichen Erstausbildung ständig ausgenutzt werden, daß der berufstätige Mensch im periodischen Wechsel den Arbeitsplatz mit dem

---

1) KMK: Ausbildung und Praxis, S. 5;
2) DAUBER u.a.: Lebenslanges Lernen, S. 175;

'Bildungsplatz` vertauschen muß, um seine bruflichen und allgemeinen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen zu erweitern, zu vertiefen oder 'nur` zu erneuern, damit er in die Lage versetzt bleibt beziehungsweise wird, den hohen Anforderungen der modernen Arbeitswelt gerecht zu werden.

Mitte der sechziger Jahre wurde in der Bundesrepublik DEUTSCHLAND die Bildungsmobilität propagiert. Die Forderungen zur Bildungsmobilität gipfelt in dem Argument, daß zu einer angemessenen Lebensbewältigung der vielschichtigen Lebensanforderungen die Einsicht kommen muß, permanent lernen zu wollen. Als eine Möglichkeit, dieser Forderung nachzukommen, kann die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule der Fachrichtung Betriebswirtschaft angesehen werden. Um diesem Anspruch auch gerecht werden zu können, muß das vorliegende Fachschulkonzept ergänzt und weiter differenziert werden.

Zu einem Gesamtkonzept gehört eine Theorie. Eine Theorie der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule hat eine zweifache Begründung:

1. pragmatisch im Begründungs- und Errichtungserlaß und
2. abgeleitet aus dem System der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik DEUTSCHLAND.

Der pragmatische Gründungsansatz geht von der Annahme aus, daß diese Wirtschaftsfachschule in öffentlicher Trägerschaft eingerichtet wird, ohne daß Lehrpläne erstellt worden waren[1]; lediglich die Stundentafel wurde vorgegeben.

Das Land NORDRHEIN-WESTFALEN hat die Errichtung dieses Fachschultyps mit einem anderen Gründungsansatz versehen: es wurden vorab Rahmenlehrpläne erstellt und die Möglichkeit eingeräumt, die Fachschulen auch in privater Träger-

1) Vgl. KM NS: RdErl -3o7-690/73- vom 23.o3.73;

schaft zu genehmigen[1]. Einen eigentlichen Grundungserlaß gibt es im Lande NORDRHEIN-WESTFALEN nicht.

Aus diesen Formulierungen sind nur begrenzt Interpretationen abzuleiten. Es scheint aber -in Anlehnung an die Aufgabenstellung- der Praxisbezug im Mittelpunkt zu stehen, denn es soll, um diesen Aspekt an zwei Unterrichtsfächern zu beleuchten, weder Betriebswirtschaftlehre noch Volkswirtschaftlehre, sondern Betriebswirtschaft und Volkswirtschaft gelehrt werden. Besonders wegen dieser Orientierung erscheint es wichtig, eine theoretische Standortbestimmung vorzunehmen.

Die Lehrplanorientierung wird am Beispiel des Faches 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen` in der Oberstufe (= Fachstufe; Oberstufe; 2. Schuljahr; 3. und 4. Semester) dargestellt, weil gerade dieses Fach eine Art 'Gelenk- und Orientierungsfunktion`[2] zugestanden wird, da dieses sehr komplex angelegte Zentralfach schon von seiner Anlage und Struktur her interdisziplinäre Funktionen wahrnehmen kann. Damit kann gerade dieses Unterrichtsfach die Forderungen von Betrieben und Unternehmen nach Praxisbezogenheit der (fach-) schulischen Ausbildung erfüllen[3].

Schon 1967 hat GRÜNER[4] darauf hingewiesen, daß die sich entwickelnden Fachschulen weitgehend dem Typus „Ausbildungsstätten eines 'Aufbauberufes`" entsprechen, wenn als Eingangvoraussetzung der Abschluß der allgemeinen Schulpflicht gefordert wird; auch die Vermittlung elementarer Inhalte wegen verlorengegangener Schulkenntnisse sowie die Vertiefung und Erweiterung von Schulkenntnissen ist

---

1) Vgl. KM NRW: Lehrpläne für Wirtschaftsfachschulen;
   Vgl. KM NRW: Versetzungsordnung FSWi;
   Vgl. KM NRW: Prüfungsordnung FSWi;
   Vgl. KM NRW: -III B 4. 70-01 Nr 2962/78- vom 22.12.78;
2) Vgl. BEINKE: Versuch einer Theorie, S. 180;
3) Vgl. BEINKE: a.a.O., S. 181;
4) Vgl. GRÜNER: Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen, S. 277;

durch diese Fachschule gegeben.

Was GRÜNER für die höheren technischen Fachschulen feststellt, darf im gegenwärtigen Stand der Entwicklung für die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule genannt werden: „Mit zunehmender Bedeutung der sprachlichen Bildung für alle Berufe ... werden solche höheren Fachschulen in größerem Maße gezwungen, ... sprachlich-kulturkundliche Fächer aufzunehmen"[1].

Die Gründung von Fachschulen an sich ist nicht neu, als neu hingegen kann das Bildungsziel bezeichnet werden, das die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule verfolgt, nämlich den Versuch, neben tradierter Fachschulidee ganz besonders die Forderungen nach lebenslangem Lernen, zum Beispiel im Sinne der Vermeidung einer Dequalifikation der beruflichen Erstausbildungsqualifikation, als Programm zu vertreten; auch der Gedanke der Anpassung an durch neue Techniken entstandener Fortschritt muß berücksichtigt werden.

Dieser Theorie folgend, steht die Wirtschaftsfachschule insbesondere für diejenigen Absolventen des Systems der beruflichen Erstausbildung offen, die unmittelbar nach Abschluß der Hauptschule in eine auf einen kaufmännischen Beruf orientierte vorwiegend praktische Ausbildung mit geringwertiger theoretisdher Begleitung eingetreten sind.

Die Fachschule fordert eine vollständige Berufsausbildung und eine daran anschließende einschlägige Berufstätigkeit. Somit wendet sich die Fachschule vorwiegend an jene, die eine qualifizierte Berufsausbildung absolviert haben. Die Berufsausbildung hat immer darauf abgehoben, die Erwerbsaussichten auf Lebenszeit zu garantieren.

Der Aspekt der Ausbildung in einem Beruf für das gesamte

---

1) GRÜNER: Die Entwicklung der höheren technischen Fachschule, S. 280;

der Erwachsenenbildung solange einen selbständigen und differenzierten Aufgabenbereich wahrnehmen, wie folgende Aufgabenzuordnung nicht eindeutig geklärt ist:

- die Übernahme und der Übergang der spezialisierten Ausbildung durch die Betriebe;
- die Übernahme der Aufgaben im Theoriebereich der Ausbildung durch die Erstausbildung;
- die Übernahme der Fachschulaufgaben von den Hochschulen.

Da die Bewältigung dieses Fragenkomplexes sich in großen Zeiträumen vollziehen wird, wird die Fachschule als eine Art 'Zwischenlösung' als gerechtfertigt weiterexistieren; so wird die Fachschule auch der Problematik eher gerecht als wenn sie lediglich aufgrund des Bedarfs der Wirtschaft oder der Verwaltung an qualifizierten Arbeitskräften bestehen soll.

II. TEIL

LEHRPLANDISKUSSION

II. LEHRPLANDISKUSSION

0. Vorbemerkung

Dem zweiten Teil dieser Arbeit kommt die Aufgabe zu, den vorliegenden Lehrplan des Unterrichtsfaches ´Personal- und Betriebliches Bildungswesen` an den vom Deutschen Bildungsrat[1] vorgegebenen Begriffen Wissenschaftsorientierung, Handlungsbezug und Lernzielorientiertheit, in Verbindung mit ausgewählten Kriterien eines eigens für Analysezwecke konzierten Modells zu messen, um festzustellen, inwieweit sich didaktische Fragestellungen des gültigen Lehrplans mit den anzuwendenden Maßgrößen decken.

Ansatzpunkt der Lehrplananalyse ist die Beschreibung formaler Grundlagen für den Unterrichtsbetrieb der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule: die Stundentafel und die Unterrichtsfächer werden analysiert, ihre Zielsetzungen beschrieben.

Im Anschluß hieran wird die organisatorische Trennung des zentralen Unterrichtsfaches ´Personal- und Betriebliches Bildungswesen` in zwei gleichgewichtige Lernfelder aufgezeigt.

1. Ausbildungsposition

Mit Beginn des Schuljahres 1973/74 wurden die

- Stundentafel und
- Rahmenlehrpläne

---

[1] Vgl. BILDUNGSRAT: Strukturplan, S. 33; S. 34; S. 78;

als verbindliche Grundlagen für den Unterrichtsbetrieb der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN in Kraft gesetzt[1].

Mit dem Inkrafttreten der Rahmenlehrpläne und der Stundentafel wurden die wesentlichen Strukturelemente geschaffen, umd der formalen Organisation planvolles und zielgerichtetes Handeln durch Unterricht zu ermöglichen.

Die Rahmenlehrpläne geben auch einen umfassenden Einblick in den Fächerkanon dieser Fachschule[2], wobei dieser sich

---

1) Vgl. KM NRW: Lehrpläne für Wirtschaftsfachschulen, S. 5;

2) Nach Auskunft der KMK wird gegenwärtig allerdings eine Änderung der Rahmenstundentafel für die Fachschule für Betriebswirtschaft` vorbereitet, die unter anderem folgende Vereinbarung der Bundesländer zu bringen scheint:

I. ALLGEMEINER BEREICH:

DEUTSCH, ENGLISCH (oder FRANZÖSISCH), POLITIK mit insgesamt 560 Unterrichtsstunden.

II. WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTLICHER GRUNDLAGENBEREICH:

BETRIEBSWIRTSCHAFT (160 UStd.), VOLKSWIRTSCHAFT (120 UStd.), ORGANISATION, DATENVERARBEITUNG, WIRTSCHAFTSMATHEMATIK, STATISTIK mit zusammen 600 UStd.

III. FACHSPEZIFISCHER BEREICH:

PRODUKTIONSWIRTSCHAFT, FINANZWIRTSCHAFT, ABSATZWIRTSCHAFT, ORGANISATIONS- UND INFORMATIONSWIRTSCHAFT.
Dieser Bereich erhält insgesamt 720 UStd., wobei der vom Lernenden gewählte Ausbildungsschwerpunkt (Zentralfach, Schwerpunktbereich) in der Fachstufe (Oberstufe, 2. Schuljahr, 3. und 4. Semester) mit 360 UStd. verbindlich festgelegt wird.

Folgenden Aspekt gilt es generell zu beachten: „Die in der Stundentafel angegebene Gesamtstundenzahl für die Bereiche I., II., III. sind verbindliche Pauschalvorgaben".
(Vgl. KMK -Sekretarit- Ergebnisprotokoll vom 12. Dezember 1979)

differenziert darstellt durch die Zuordnung zu verschiedenen pädagogischen Fachbereichen; diese Fachbereiche gliedern sich in:

- Grundfächer;
- Wahlpflichtfächer;
- allgemeinbildende Fächer;
- funktionsbezogene Fächer, die sich wiederum in Zentral- und Ergänzungsfächer unterteilen[1].

Zu den Grundfächern werden alle Unterrichtsfächer gerechnet, die im ersten Schuljahr (1. und 2. Semester) zu lehren sind, somit sowohl betriebswirtschaftliche als auch allgemeinbildende. Im zweiten Schuljahr sind alle diejenigen Unterrichtsfächer Grundfächer, die nicht dem funktionsbezogenen Fachbereich angehören.

Der Wahlpflichtbereich besteht gegenwärtig ausschließlich aus dem Fach ENGLISCH. Das Festlegen auf eine einzige Fremdsprache kann darauf zurückgeführt werden, daß in allen allgemeinbildenden Schulen des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN die Fremdsprache ENGLISCH -ab dem 5. Schuljahr- als erste Fremdsprache für alle Schulen verbindlich vorgeschrieben ist. Trotzdem kann auch zur Zeit eine andere für den Kaufmann relevante Fremdsprache angeboten beziehungsweise gewählt werden[2], wenn Lernende dies wünschen und Lehrende zur Verfügung stehen.

Zu den allgemeinbildenden Fächern der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule gehören die Unterrichtsfächer DEUTSCH, ENGLISCH und POLITIK. Diese Lehrfächer sind allerdings auch gleichzeitig entweder den Grundfächern oder dem Wahlpflichtbereich zugeordnet.

Die Zentralfächer und die Ergänzungsfächer gemeinsam bilden den funktionsbezogenen Fächerbereich. Er wird aus-

---

1) Vgl. SCHENKELBERG/ADAMS: Wingen Texte 10, Sachgruppe 18;
2) Vgl. SCHENKELBERG/ADAMS: a.a.O.;

schließlich im zweiten Schuljahr unterrichtet. Die Auswahl eines Zentralfaches mit vier Ergänzungsfächern bedeutet für den Wirtschaftsfachschüler die Konzentration auf einen Ausbildungsschwerpunkt, wie er unter anderem von BLNKERTZ in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung vorgetragen wird.

Jedes Schuljahr erbringt für den erwachsenen Schüler sofort wirksame Zeugnisse. So kann nach jedem Schulhalbjahr von der entsprechenden Konferenz beschlossen werden, daß ein Schüler von der weitren Teilnahme am Unterricht ausgeschlossen wird. Für diese sehr einschneidende Maßnahme ist zwingend Voraussetzung, daß der Lernende in mindestens vier Unterrichtsfächern mit 'mangelhaften` Leistungen bewertet wird; für die Nichtversetzung sind allerdings schon zwei beziehungsweise drei 'mangelhafte` Leistungen ausschlaggebend.

2. Die Stundentafel

Der unterschiedliche Unterrichtsstundenansatz von zweiunddreißig oder sechsunddreißig Unterrichtsstunden pro Woche hat folgende Konsequenz: Alle Lernenden müssen an zweiunddreißig Wochenunterrichtsstunden teilnehmen. Für Lernende, die den mittleren Bildungsabschluß bei der Aufnahme zur Ausbildung bereits besitzen, ist durch ein zusätzliches Kursangebot von weiteren insgesamt vier Unterrichtsstunden in der Woche die Möglichkeit einzuräumen, die 'gebundene Fachhochschulreife` zu erwerben; diese Lernenden müssen dann an sechsunddreißig Unterrichtsstunden in der Woche teilnehmen.

Das nachfolgende Zuordnungsschema der Unterrichtsfächer wird mit der Abbildung -4- verdeutlicht. Die zweiunddreißig Unterrichtsstunden pro Woche setzen sich in der Unterstufe zusammen aus

FACHSCHULE FÜR WIRTSCHAFT

– Betriebswirtschaft –

– Fächer – und Stundenübersicht für das 1. und 2. Schuljahr –

1. JAHR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ABWL 160 (4)	E 80 (2)	WM 160 (4)	D 80 (2)	RW 160 (4)	ODV 160 (4)	WAR 160 (4)	St R 80 (2)	P 80 (2)	VWL 80 (2)	BSP 80 (2)	

GRUNDFÄCHER

ABWL 80 (2)	E 160 (4)	WM 80 (2)	D 80 (2)						VWL 80 (2)	BSP 80 (2)	BStat 80 (2)

2. JAHR

I.	II.	III.	IV.	V.
AW 320 (8)	FW 320 (8)	ODV 320 (8)	PAW 320 (8)	RW 320 (8)
	AW 80 (2)	AW 80 (2)	AW 80 (2)	AW 80 (2)
FW 80 (2)		FW 80 (2)	FW 80 (2)	FW 80 (2)
ODV 80 (2)	ODV 80 (2)		ODV 80 (2)	ODV 80 (2)
PAW 80 (2)	PAW 80 (2)	PAW 80 (2)		PAW 80 (2)
RW 80 (2)	RW 80 (2)	RW 80 (2)	RW 80 (2)	

ZENTRALFÄCHER

ERGÄNZUNGSFÄCHER

FUNKTIONSBEZOGENE FÄCHER

Legende:

150 – STUNDEN PRO JAHR

(4) – STUNDEN PRO WOCHE

ABWL = ALLGEMEINE BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE
E = ENGLISCH
WM = WIRTSCHAFTSMATHEMATIK
D = DEUTSCH
RW = RECHNUNGSWESEN
ODV = DATENVERARBEITUNG UND ORGANISATIONSLEHRE
WAR = WIRTSCHAFTS-/ ARBEITS-/ SOZIALRECHT
StR = STEUERRECHT
P = POLITIK
VWL = VOLKSWIRTSCHAFTSLEHRE

BSP = BETRIEBSSOZIOLOGIE-/ BETRIEBSPSYCHOLOGIE
BStat = BETRIEBSSTATISTIK
AW = ABSATZWIRTSCHAFT
FW = FERTIGUNGSWIRTSCHAFT
PAW = PERSONAL- UND AUSBILDUNGSWESEN

Abteilung = ...

LEHMANN

- 30 UStd. für die Grundfächer und
- 2 UStd. für das Wahlpflichtfach.

Die zweiunddreißig Unterrichtsstunden in der Woche für die Oberstufe setzen sich zusammen aus

- 12 UStd. für die Grundfächer;
- 4 UStd. für das Wahlpflichtfach und
- 16 UStd. für den funktionsbezogenen Ausbildungsbereich, davon sind
  - + 8 UStd. für das Zentralfach und
  - + 8 UStd. für die vier Ergänzungsfächer[1].

3. Die Unterrichtsfächer

Die Zielsetzung von Bildung, Ausbildung und Erziehung[2] einer Wirtschaftsfachschule ergibt sich aus der Summe der differenzierten Zielsetzungen der einzelnen Unterrichtsfächer, denen die Unterrichtsfächer zugewiesen sind: dem Grundfächer-, den Wahlpflicht- oder dem funktionsbezogenen Bereich.

3.1 Grundfächer

Der Unterricht in den Grundfächern der Unterstufe baut auf vorhandene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten des berufserfahrenen Kaufmanns auf, um breitgefächerte, systematische und wissenschaftsorientierte Fachkenntnisse und allgemeine Fertogkeiten und Fähigkeiten als Grundlage zu vermitteln, die in der Oberstufe zum einen als Ansatzpunkt für den funktionsbezogenen Fachbereich dienen und zum anderen das Fundament für einen stärekeren Praxisbezug abgeben.

---

1) Vgl. KM NRW: Lehrpläne für Wirtschaftsfachschulen;
2) Zur Erziehung von lebenserfahrenen Erwachsenen siehe Ziffer 6.5.3;

Aus der folgenden Tabelle der Grundfächer läßt sich keine Gewichtung ableiten, weil die Zuordnung nach der Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche in Unterstufe und Oberstufe vorgenommen wird; innerhalb dieser Gliederung wird eine alphabetische Reihenfolge gewählt.

FACHBEZEICHNUNG	UNTERSTUFE	OBERSTUFE
1. ALLGEMEINE BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE (ABWL)	4	2
2. WIRTSCHAFTSMATHEMATIK (WM)	4	2
3. BETRIEBSSOZIOLOGIE/ BETRIEBSPSYCHOLOGIE (BSP)	2	2
4. DEUTSCH (D)	2	2
5. VOLKSWIRTSCHAFTSLEHRE (VWL)	2	2
6. ORGANISATIONSLEHRE/ DATENVERARBEITUNG (ODV)	4	-
7. RECHNUNGSWESEN (RW)	4	-
8. WIRTSCHAFTS-/ARBEITS-/ SOZIALRECHT (WAR)	4	-
9. POLITIK (P)	2	-
10. STEUERRECHT (StR)	2	-
11. BETRIEBSSTATISTIK (BStat)	-	2
	30	12

Bei näherer Betrachtung ergeben sich zwei differenziert zu betrachtende Bereiche von Grundfächern, die jeweils unterschiedliche Aufgaben und Zielsetzungen zu erfüllen haben:

1. zunächst die Grundfächer, die mit dem Ende des ersten Schuljahres abschließen, dies sind: POLITIK, STEUERRECHT und WIRTSCHAFTS-/ARBEITS-/SOZIALRECHT;
2. dann die Grundfächer, die eine Sonderstellung unter den Grundfächern einnehmen: RECHNUNGSWESEN und ORGANISATIONSLEHRE/DATENVERARBEITUNG.

Die Aufgaben und Zielsetzungen der Unterrichtsfächer POLITIK, STEUERRECHT und WIRTSCHAFTS-/SOZIAL-/ARBEITSRECHT nehmen deshalb eine hervorragende Stellung im Kanon der Grundfächer des ersten Schuljahres ein, weil die Ausbildung nicht nur mit dem Abschluß des ersten Schuljahres endet, sondern besonders deshalb, weil die erteilten Noten für diese Fächer als Endnoten für das Abschlußzeugnis zum 'Staatlich geprüften Betriebswirt' zu verstehen sind.

Lernende, die in einem dieser Unterrichtsfächer eine 'mangelhafte' Leistung nach dem ersten Schuljahr gezeigt haben, können diese durch eine qualifizierte Leistung in der mündlichen Abschlußprüfung wettmachen; zu dieser Abschlußprüfung muß sich der Lernende allerdings selbst melden -Lehrende haben auf den Meldevorgang für diese drei Unterrichtsfächer keinen Einfluß.

Eine Sonderstellung, nach meinem Dafürhalten eine ungerechtfertigte, nehmen die Grundfächer RECHNUNGSWESEN und ORGANISATIONSLEHRE/DATENVERARBEITUNG ein.

Die Sonderstellung läßt sich folgendermaßen charakterisieren: die Fächer RECHNUNGSWESEN und ORGANISATIONSLEHRE/DATENVERARBEITUNG treten in dem Ausbildungsgang gleich dreimal in Erscheinung, wobei ein Fachschüler mindestens zweimal mit ihnen konfrontiert wird: als

- GRUNDFACH mit vier UStd. pro Woche in der Unterstufe;
- ZENTRALFACH mit acht UStd. pro Woche in der Oberstufe;
- ERGÄNZUNGSFACH mit zwei UStd. pro Woche in der Oberstufe.

Aufgrund dieser Konstellation kann folgende Situation entstehen: Ein Lernender ist in der Unterstufe in einem der beiden gemeinten Unterrichtsfächer noch ´unfertig`, so daß der Fachlehrer ihm im Vergleich mit der Lerngruppe berechtigterweise eine ´mangelhafte` Leistung bescheinigen muß. In der Oberstufe belegt dieser Lernende selbstverständlich nicht einen dieser beiden Lehrfächer als Zentralfach, sondern er wählt es als Ergänzungsfach.

Da das Ergänzungsfach nicht die Fortsetzung des Grundfaches oder die Reduktion des Zentralfaches bedeutet, es vielmehr eine gezielte Selektion von Themen aus dem Zentralfach ausmacht, kann besagter Lernender in seinem Abschlußzeugnis ohne weiteres eine ´sehr gute` Leistung attestiert bekommen, was in keinem der anderen -im Grunde genommen gleichwertigen Unterrichtsfächer- möglich ist.

Da diese Vorgehensweise an keiner Stelle begründet erscheint, kann sich aus dieser Situation heraus sehr schnell eine Ungleichbehandlung ergeben, zumal die ´mangelhafte` Leistung aus der Unterstufe abgegolten ist und auch im Abschlußzeugnis keine Erwähnung findet, wie dies im Gegensatz dazu für die mit dem ersten Schuljahr abgeschlossenen Unterrichtsfächern POLITIK, STEUERRECHT und WIRTSCHAFTS-/ARBEITS-/SOZIALRECHT der Fall ist.

Mir scheint ein Hinterfragen dieser Vorgehensweise sr-forderlich zu sein.

Schon eine andere Gewichtung könnte eine ungerechtfertigte Bevorzugung vermeiden. Es könnte zum Beispiel folgende Regelung eingeführt werden: Wenn die Wirtschaftsfachschule im zweiten Schuljahr das Fach RECHNUNGSWESEN und das Unterrichtsfach ORGANISATIONSLEHRE/DATENVERARBEITUNG als Zentralfach mit acht Unterrichtsstunden pro Woche anbietet, könnten diese beiden Fächer in der Unterstufe von jetzt vier auf zukünftig zwei Unterrichtsstunden pro Woche reduziert werden; andere Unterrichtsfächer würden

von dieser Veränderung positiv beeinflußt, zum Beispiel die Fächer DEUTSCH und ENGLISCH; auch wäre die Einführung des Faches GESCHICHTE sehr zu empfehlen.

3.2 Wahlpflichtfächer

Der Wahlpflichtbereich besteht an der Wirtschaftsfachschule zur Zeit ausschließlich aus der Fremdsprache ENGLISCH. Es gibt aber eine Möglichkeit, eine andere Fremdsprache anzubieten. Voraussetzung ist allerdings, daß sie im kaufmännischen Berufsfeld verwendbar ist und von mindestens acht Lernenden, der Mindestgröße einer Lerngruppe für diesen Schultyp[1], zu ihrem Wahlpflichtfach gewählt wird.

In der Unterstufe werden zwei Unterrichtsstunden pro Woche für das Wahlpflichtfach ENGLISCH vorgeschrieben, in der Oberstufe erhöht sich das wöchentliche Unterrichtsstundenkontingent um zwei auf dann vier Unterrichtsstunden in der Woche.

An der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule hat die Fremdsprache ENGLISCH ein besonderes Gewicht, weil sie für den Erwerb der Fachoberschulreife entscheidende Bedeutung erhält, denn eine 'mangelhafte' Leistung im Abschlußzeugnis verhindert die Zuerkennung der 'gebundenen Fachoberschulreife'.

Auch für die Fremdsprache ENGLISCH scheint eine Korrektur des Unterrichtsstundensolls unbedingt notwendig zu sein, denn in der gegenwärtigen Situation ist es angebracht, das Unterrichtsstundenkontingent folgendermaßen zu ändern: in der Unterstufe vier Unterrichtsstunden und in der Oberstufe mindestens zwei -möglichst auch vier Unterrichtsstunden.

---

1) Vgl. SCHENKELBERG/ADAMS: Wingen Texte 10, Sachgruppe 5;

3.3 Funktionsbezogene Fächer

Die Kombination aus einem Zentralfach und den vier Ergänzungsfächern ergibt den sobezeichneten ´funktionsbezogenen Fach- oder Unterrichtsbereich`.

Die Bezeichnung ´funktionsbezogener Fach-, Unterrichts- oder Ausbildungsbereich` ist so gewählt, weil der Unterricht in diesen Fächern nicht nur einen starken praxisorientierten, sondern einen durch das Zentralfach festgelegten Funktionsbezug aufweist. Mit Funktionsbezug wird ausgesagt, daß der Lehrende in einem zentralen Unterrichtsfach die Ausbildung so ausrichtet, daß mit ihrem Abschluß ein Spezialist für bestimmte betriebliche Funktionen ausgebildet ist. Die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule bietet die Möglichkeit, sich in einem der folgenden Funktionsbereiche zu spezialisieren:

- ABSATZWIRTSCHAFT;
- FERTIGUNGSWIRTSCHAFT;
- ORGANISATIONSLEHRE/DATENVERARBEITUNG;
- PERSONAL- UND BETRIEBLICHES BILDUNGSWESEN;
- RECHNUNGSWESEN.

Welche Fächerkombinationsmöglichkeiten sich einem Wirtschaftsfachschüler im einzelnen eröffnen, ist der Abbildung -4- zu entnehmen.

Somit können imzweiten Schuljahr gleichzeitig fünf funktionsbezogene Ausbildungsschwerpunkte angeboten werden. Allerdings wird das Fächerangebot einer branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule weitgehend in Abhängigkeit vom Schulträger und seinen generellen Intentionen und der jeweiligen Lehrersituation bestimmt sein, so daß ein Lernender aufgrund des jeweils schulspezifischen Angebotes seine Fächerkombination zusammenstellen wird. Mit der Wahl des Zentralfaches entscheidet sich nicht nur die Ergän-

zungsfächerstruktur, sondern auch gleichzeitig der Ausbildungsschwerpunkt mit dem späteren Einsatz in einem Funktionsbereich.

Bezüglich des Zentralfaches ORGANISATIONSLEHRE/DATENVERARBEITUNG hat der Kultusminister des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN insofern eine Vorentscheidung getroffen, als er dieses als Zentralfach nur dann zu genehmigen gedenkt, wenn die Schule über eine eigene EDV-Übungs-Anlage und einen EDV-Praktiker verfügen kann. Da eine derartige Anlage und der zusätzliche Praktiker eine doch kostenaufwendige Anschaffung und Unterhaltung bedeuten, fehlt dieses Unterrichtsfach sehr oft als Angebot einer branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule[1].

Die Zentral- und Ergänzungsfächer sind einerseits eine Aufnahme, Erweiterung und Vertiefung von Unterrichtsinhalten, die in entsprechenden Grundfächern der Unterstufe bereits angesprochen werden konnten, so bei den Unterrichtsfächern RECHNUNGSWESEN und ORGANISATIONSLEHRE/DATENVERARBEITUNG; andererseits werden die Zentral- und Ergänzungsfächer ohne diese systematische Vermittlung von Grundkenntnissen in der Oberstufe erst aufgegriffen; dies gilt für die Zentral- und Ergänzungsfächer ABSATZWIRTSCHAFT, FERTIGUNGSWIRTSCHAFT und PERSONAL- UND BETRIEBLICHES BILDUNGSWESEN. Allerdings muß man konzidieren, daß alle betriebswirtschaftlich ausgerichteten Unterrichtsfächer einen unterrichtlichen Vorlauf und Einblick in ihre Zielsetzung im Grundfach ALLGEMEINE BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE erhalten.

---

1) Es gibt gegenwärtig folgende Ausnahmen in NRW:

a) FS für elektronische Datenverarbeitung
4790 PADERBORN, Fürstenweg 91;

b) FS für Wirtschaft der Luftwaffe
5860 ISERLOHN, Grasweg 18

c) Private Wirtschaftsfachschule der Deutschen Angestellten-Akademie e.V.
4000 DÜSSELDORF, Jülicher Straße 35

3.4 Allgemeine Fächer

Die Fachschule für Wirtschaft in NORDRHEIN-WESTFALEN versucht mit ihrer Konzeption der absoluten Integration der Allgemeinbildung in den beruflichen Ausbildungsgang, einen Abbau tradierter Gegensätze dieser Bildungsbereiche zu bewirken. Die bewußte Koppelung der allgemeinen Bildung an und ihre totale Abhängigkeit von der beruflichen Bildung hat ergeben, daß

- der Erwerb des mittleren Bildungsabschlusses an einer Wirtschaftsfachschule ausschließlich mit dem erfolgreichen Abschluß der Ausbildung zum ´Staatlich geprüften Betriebswirt` verbunden ist;
- ein Lernender zwar sein Diplom über die erfolgreich abgeschlossene Ausbildung zum ´Staatlich geprüften Betriebswirt` in Empfang nehmen kann, nicht aber das Zusatzzeugnis über die ´gebundene Fachoberschulreife`, wenn in einem der relevanten allgemeinbildenden Fächern, DEUTSCH oder ENGLISCH, eine ´nicht ausreichende` Leistung bestätigt werden muß.

Aufgrund dieser Maßgaben wird es verständlich, wenn Lernende über andauernden Streß während der gesamten zwei Ausbildungsjahre klagen; abbauen läßt sich dieser Streß zum gegenwärtigen Zeitraum allerdings nicht, weil die vom Kultusminister des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN verfügten Zulassungsvoraussetzungen großzügig gestaltet sind, da dem Prinzip der Durchlässigkeit von der einen zu einer anderen Bildungsinstitution erheblich größeres Gewicht beigemessen wird, als anderen bildungspolitischen oder gar pädagogischen Prinzipien.

Darüber hinaus werden die als nicht ausreichend erkannten Zulassungskriterien durch die Fachschulen selbst, oft in Verbindung mit der jeweils zuständigen Schulaufsichtsbehörde, zu großzügig interpretiert; dies geschieht zum Beispiel dadurch, daß fehlende Formalqualifikationen ´überdehen` werden.

4. Das Unterrichtsfach 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen'

In den Lehrplänen für Wirtschaftsfachschulen des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN sind die Lehr- und Lerninhalte für das zentrale Unterrichtsfach 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen' verbindlich ausgewiesen[1]. Auch wird durch die Lehrpläne geregelt, daß dieses Unterrichtsfach

- als Zentralfach (= Ausbildungsschwerpunkt, Vertiefungsrichtung) 320 UStd. und
- als Ergänzungsfach 80 UStd.

umfaßt und nur im zweiten Schuljahr (Oberstufe) zu unterrichten ist[2].

Die Verfasser der Lehrpläne gehen bei der Bezeichnung dieses Unterrichtsfaches von der begründeten Annahme aus, daß da Personal- und Bildungswesen zumindest als formalintegrierter Bestandteil einer Abteilung eines Betrieves oder der Verwaltung anzusehen ist -und zwar in der Personalabteilung. Diese Sichtweise von der Einheitlichkeit der Elemente Personal und Bildung kommt den potentiellen Ausbildungsabsichten des Unterrichtsfaches nicht unbedingt entgegen, denn das Zentralfach umfaßt zwei eigenständige Ausbildungsschwerpunkte: den Vertiefungsschwerpunkt 'Personalfachmann' einerseits und den Vertiefungsschwerpunkt 'Fachmann für das betriebliche Bildungswesen' andererseits.

Diese Ausführungen verdeutlichen, daß der in der Stundentafel und in den Lehrplänen für Wirtschaftsfachschulen vorgegebene Terminus 'Personal- und Ausbildungswesen' eine irreführende Bezeichnung ist, wenn man die Aufgaben des Unterrichtsfaches reflektiert und in Betracht

---

1) Vgl. KM NRW: Lehrpläne, S. 39 - S. 43;
2) Vgl. SCHENKELBERG/ADAMS: Wingen Texte 10, Sachgruppe 18;

zieht, welche Tätigkeiten der 'Staatlich geprüfte Betriebswirt' in der Bildungsabteilung eines Betriebes oder einer Verwaltung wahrzunehmen hat. Um den tatsächlichen betrieblichen und unterrichtlichen Gegebenheiten Rechnung zu tragen, sollte das Unterrichtsfach richtigerweise 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen' (PBBW) und die Lernfelder 'Personalwesen' (PW) und 'Betriebliches Bildungswesen' (BBW) lauten.

4.1 PBBW: zwei eigenständige Unterrichtsfächer?

Um den relativ einheitlichen Vorstellungen und Praktiken des Beschäftigungssystems über eine praxisorientierte Ausbildung durch die Fachschule zu entsprechen, sollte die Trennung des gegenwärtigen Zentral- und des Ergänzungsfaches in jeweils zwei selbständige Zentral- und Ergänzungsfächer vorgenommen werden:

- in das Zentral- und Ergänzungsfach PERSONALWESEN (PW) und
- in das Zentral- und Ergänzungsfach BETRIEBLICHES BILDUNGSWESEN (BBW).

Das Angebot eines weiteren Zentralfaches könnte ein Bildungsangebot sein, das durch die Wirtschaft und durch die Verwaltung angenommen wird, denn in jedem größeren Betrieb oder in der Verwaltung hat der Funktionsbereich 'Bildung' einen immer wichtigeren Stellenwert und immer wichtiger werdende Aufgaben nach der Erstausbildungsphase: die Fort- und Weiterbildung, die Umschulung, das Anlernen und die Führungsschulung von Mitarbeitern a l l e r Fach- und Führungsebenen.

Gerade das betriebliche Bildungswesen hat in den letzten Jahren einen steilen Aufschwung genommen: einerseits aufgrund der von Betrieben als zu gering bewerteten Praxisorientierung des öffentlichen Bildungswesens und anderer-

seits, weil ein Unternehmen seinen Mitarbeitern durch gezielte qualifizierend-spezialisierende inner- und außerbetriebliche Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen den innerbetrieblichen Aufstieg ermöglichen muß.

Ein weiterer Aspekt ist darin zu sehen, daß qualifizierte Mitarbeiter durch spezialisierende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen die Mobilität wesentlich eingeengt werden (sollen), den Betrieb zu wechseln. Darüber hinaus verfolgen betriebliche Bildungsmaßnahmen den Zweck, dem Mitarbeiter die Selbstverwirklichung verstärkt zu ermöglichen.

Die sich mit der Einführung eines zusätzlichen Zentral- und Ergänzungsfaches ergebenden Probleme eines eigenständigen Unterrichtsfaches wie

- der Neubestimmung der Stundentafel,
- einer anderen Gewichtung der Unterrichtsstunden zwischen den dann sechs Zentral- und Ergänzungsfächern,
- dem Wahlpflichtbereich,
- den allgemeinbildenden Fächern und
- den Grundfächern

werden hier nicht erörtert, da sie nicht unmittelbar zum Problemfeld dieser Arbeit zu rechnen sind.

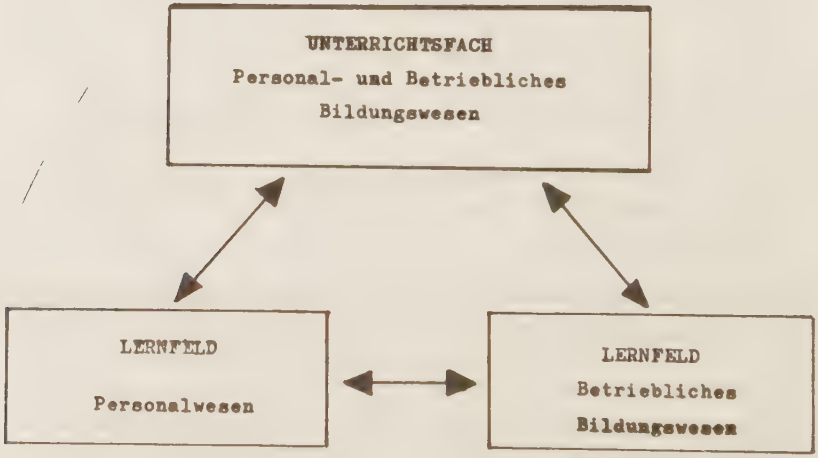
4.2 PBBW: zwei Lernfelder -ein Unterrichtsfach!

Die formale Abgrenzung, also die getrennte Betrachtungsweise des Zentralfaches 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen', ergibt sich aus der Bezeichnung für das Unterrichtsfach und den zugeordneten Lehrplänen für Wirtschaftsfachschulen, in denen die Lernfelder eindeutig voneinander getrennt ausgewiesen sind.

Diese Abgrenzung ist hinreichend begründet, da das betriebliche Bildungswesen in der betrieblichen Wirklichkeit zwar organisatorisch dem Personalwesen zugeordnet wird, im Rahmen dieser betrieblichen Teilfunktion aber weitgehend eigenständige und von den anderen Aufgaben des Personalwesens abgegrenzte Aufgaben zu erfüllen hat[1]. Diese Überlegungen ergeben den Schluß, daß das Unterrichtsfach 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen' sich in die zwei gleichwertigen Lernfelder[2]

- PERSONALWESEN und
- BETRIEBLICHES BILDUNGSWESEN

gliedert.



1) Vgl. BÄRSCH in MARX, A.: Personalführung IV, S. 145 ff;
2) Zum Problemkreis LERNFELD siehe MÜCKE: Sachkunde, S. 23;

„Ein Lernfeld ist dadurch gekennzeichnet, daß es strukturverwandte, in ihren Wesensmerkmalen identische, Lerngegenstände umschließt";

4.3 Die Konzeption der Lernfelder

Die Lernfelder 'Personalwesen` (PW) und 'Betriebliches Bildungswesen` (BBW) sind gekennzeichnet als abgegrenzte und damit eigenständige Unterrichtsteilgebiete sowohl des Zentralfaches wie auch des Ergänzungsfaches 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen` (PBBW).

Für die Trennung in zwei gleichwertige Lernfelder können folgende Aspekte geltend gemacht werden:

- das Konzept eines Lernfeldes.

  Da auch das Lernfeld eigene betriebliche und unterrichtliche Schwerpunkte setzt und dadurch Forderungen und Bedürfnisse sowohl der Betriebe, der Verwaltungen und der Lernenden erfüllt, wird der übergeordnete Gesichtspunkt der Integration von Personalwesen und betriebliche Bildungswesen berücksichtigt; zeigen doch die Lernfelder 'Personalwesen` und 'Betriebliches Bildungswesen` die Möglichkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit besonders deutlich auf.

- die unterrichtliche Dimension.

  Gerade die Trennung des Zentralfaches in zwei gleichwertige Lernfelder eröffnet verstärkt die Möglichkeit, die jeweiligen Probleme des Lernfeldes unter speziellen Aspekten des einen Lernfeldes mit dem angrenzenden Lernfeld und den Forderungen der Bedarfsträger aufzugreifen, zu analysieren und Lösungsmöglichkeiten konkret zu erarbeiten; momentan ist nur das Anreißen von Problemen und Fragestellungen festzustellen, vor allem deshalb, weil das Lernfeld 'Betriebliches Bildungswesen` im Unterricht weitgehend vernachlässigt wird[1]. Diese Vernachlässigung hat ihren Ursprung vorwiegend in der noch nicht ausreichenden Ausbildung und Erfahrung der Lehrer für dieses Lernfeld.

---

1) Das Lernfeld 'Betriebliches Bildungswesen` eignet sich -in enger Zusammenarbeit mit den Fächern BSP und WAR- besonders gut für die Vermittlung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für den Erwerb des in der Wirtschaft immer wichtiger werdenden Zertifikats über die erfolgreiche Teilnahme an dem Lehrgang 'Ausbildung der Ausbilder` AdA notwendig sind, das gemäß Ausbildereignungsverordnung vor der zuständigen Industrie- und Handelskammer oder Handwerkskammer erworben wird.

Ein Aspekt, der das Lernfeld 'Betriebliches Bildungswesen` in einem verzerrten Licht erscheinen läßt, scheint die Lehrersituation zu sein. Zur Zeit ist es so, daß Lehrer oder Betriebswirte, die einen Einsatz an einer branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule anstreben, wohl generell auf Probleme und Fragestellungen des Personalwesen während ihrer Ausbildung aufmerksam gemacht werden, aber kaum auf diejenigen, die sich aus der Vielfalt des betrieblichen Bildungswesens ergeben.

Aufgrund der Gleichwertigkeit der Lernfelder sollten die 320 Unterrichtsstunden des Zentralfaches so aufgeteilt werden, daß jedes Lernfeld fünfzig Prozent des gesamten Unterrichtsstundenpaketes zugesprochen erhält. Für das Ergänzungsfach ist eine analoge Lösung erstrebenswert.

4.3.1 Das Lernfeld 'Personalwesen`

Die Entwicklung des betrieblichen Personalwesens ist nach FRIEDRICHS durch einen besonders auffallenden Wandel gekennzeichnet; dabei ist es zur Skizzierung der Rolle des Personalwesens empfehlenswert, Stadien dieser Entwicklung nachzuzeichnen, um Schwerpunkte herauszubilden. So lassen sich drei entscheidende Phasen in der Entwicklung des Personalwesens festhalten:

1. die Verwaltungsphase.

   Diese Periode erstreckt sich über den längsten Zeitabschnitt der drei Phasen. Die Verwaltungsphase beginnt mit der Etablierung konkreter Personalarbeit in den Betrieben und Verwaltungen; sie findet ihren Abschluß in etwa um das Jahr 1950.
   Wesentlicher Aspekt dieser Periode betrieblicher Personalarbeit ist, daß sie sich als rein verwaltungsmäßige zeigt und sich darin erschöpft, „benötigte Mitarbeiter zu beschaffen, den vorgegebenen Bedingungen entsprechend auszulesen und sie nach der Einstellung im Unternehmen zu verwalten und zu betreuen"[1].

---

1) FRIEDRICHS: Moderne Personalführung, S. 14 f;

2. die Anerkennungsphase.

Diese Phase hat die qualitativen Anforderungen an die Mitarbeiter in allen Tätigkeitsbereichen als Maßstab, so daß „der Gedanke zur Kooperation im Unternehmen auf der Basis der Anerkennung des Mitarbeiters zunehmende Bedeutung"[1] findet. Zeitlich ist die Anerkennungsphase einzuordnen mit dem Beginn des Jahres 1950; sie endet etwa um das Jahr 1970. In dieser Zeit werden wissenschaftliche Erkenntnisse Arbeitnehmern und ihren Verbänden, Arbeitgebern und ihren Organisationen sowie den politischen Parteien bewußt, und so setzt sich auf „vielfältige Weise die Einsicht durch, daß der arbeitende Mensch als gestaltender Faktor im Unternehmen mehr Anerkennung als bisher finden muß"[2].

In der Anerkennungsphase wird seitens der Unternehmensführung eingesehen, daß die „Fachkräfte im Personalwesen über breite fachliche Kenntnisse und eine entsprechende Erfahrung in der betrieblichen Personalarbeit verfügen müssen"[3].

Diese Einsicht führt dann zu der Erkenntnis, daß Fachkräfte für das Personalwesen an Fach-, Fachhoch- und Hochschulen ausgebildet werden sollen.

3. die Integrationsphase

In der Integrationsphase, die sich fast nahtlos an die um 1970 endende Anerkennungsphase anschließt, wird die vorher beschriebene Entwicklungstendenz konsequent fortgeschrieben.

Die Integrationsphase zeichnet sich besonders dadurch aus, daß die Volkswirtschaft im allgemeinen einen hohen Industrialisierungsgrad erreicht hat[4]. Danach befinden sich die in einem engen Zusammenhang stehenden und sich auch gegenseitig ergänzenden Fakten im Mittelpunkt betrieblicher Personalarbeit:

- der schnelle technologische Wandel;
- die Knappheit von Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt;
- der gesellschaftliche Änderungsprozeß;
- die Qualifikation der Mitarbeiter;
- die Tendenz zu steigenden Personalkosten;
- der Umfang und die Zielrichtung der arbeits-, sozial-, tarif- und betriebsverfassungsrechtlichen Bestimmungen;
- die Wirtschaftlichkeit der Personalarbeit[5].

---

1) FRIEDRICHS: Moderne Personalführung, S. 21;
2) FRIEDRICHS: a.a.O., S. 20;
3) FRIEDRICHS: a.a.O., S. 23;
4) Vgl. FRIEDRICHS: a.a.O., S. 25;
5) Vgl. FRIEDRICHS: a.a.O., S. 25;

> So zeigt sich, daß die Integration des Mitarbeiters in das Unternehmen und in die Verwaltung, die „Schaffung von mehr funktionalem Spielraum durch verstärte individuelle Mitwirkung und Mitbestimmung ungeahnte Leistungsreserven erschließen und gleichzeitig die Anwendung von mehr Menschlichkeit bei allen unternehmenspolitischen Überlegungen ermöglicht"[1].

Dieser Überlegung muß, wenn dies nicht schon in der ersten beruflichen Ausbildungsphase geschehen kann, in der Fort- und Weiterbildung Rechnung getragen werden. An dieser Stelle setzt das Lernfeld 'Personalwesen` an, indem es durch sein theoretisches und praxisbezogenes Bildungsangebot den Fachschüler qualifiziert, personalwirtschaftliche Erkenntnisse unternehmerisch entscheidend einsetzen zu können.

4.3.2 Das Lernfeld 'Betriebliches Bildungswesen`

Alle Aufgaben, die im Zusammenhang mit der Verbereitung von Mitarbeitern zum Einsatz an betrieblichen Arbeitsplätzen stehen, fallen in die Zuständigkeit des betrieblichen Bildungswesens. Die Aufgaben werden nach den Grundsätzen und Zielen der Personalpolitik mit den anderen Sektionen des Personalwesens selbständig von der Bildungsabteilung erarbeitet.

Obwohl die betrieblichen Bildungsmaßnahmen nicht in der klassischen Vorstellung des Begriffs 'Bildung` zu verstehen sind[2], ist der übergreifende Terminus 'Bildung` hier durchaus angebracht, weil er zum Ausdruck bringt, daß es nicht nur „um rein fachliche oder betriebsbezogene Aus- und Fortbildung geht, sondern auch um eine darüber hinausgehende Vermittlung von allgemeinem Wissen und um eine Förderung der Persönlichkeit"[3]. So werden die Bildungsaufgaben der Betriebe oder der Verwaltungen weit-

---

1) FRIEDRICHS: Moderne Personalführung, S. 343;
2) Vgl. FRIEDRICHS: a.a.O., S. 228;
3) FRIEDRICHS: a.a.O., S. 228;

gehend übereinstimmend verstanden als Aus-, Fort- und Weiterbildung, als Umschulungs- und Anlernmaßnahmen durch innerbetriebliche oder externe Bildungsangebote.

Betriebliche Bildungsmaßnahmen setzen das Ziel der Bildungsarbeit des Unternehmens oder der Verwaltung konkret um, wobei das Augenmerk vorwiegend auf folgende Ziele gerichtet wird:

- den „Mitarbeiter in die Lage versetzt, die gegenwärtige Tätigkeit entsprechend den Anforderungen ausüben zu können;
- dem Mitarbeiter zu ermöglichen, die gegenwärtige Tätigkeit mit einem höheren Wirkungsgrad auszuüben;
- den Mitarbeiter darauf vorzubereiten, veränderten Anforderungen entsprechen zu können;
- den Mitarbeiter für eine höhere Funktionsebene zu qualifizieren;
- die Persönlichkeit des Mitarbeiters weiter zu entwickeln und zu ihrer Entfaltung beizutragen;
- das Verständnis des Mitarbeiters für das Ziel des Unternehmens und die Zusammenhänge der im Unternehmen ausgeübten Tätigkeiten zu erhöhen;
- die Führungsnachwuchskräfte auf die spätere Führungsaufgabe vorzubereiten;
- das Führungsverhalten der Führungskräfte zu verbessern;
- die Führungskräfte mit neuen Führungssystemen vertraut zu machen"[1].

Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die Planung von Bildungsmaßnahmen, da auch die betriebliche Bildungsarbeit, wie jede andere betriebliche Tätigkeit, den Gesetzen der Wirtschaftlichkeit unterliegt. Um der Forderung nach Wirtschaftlichkeit in der betrieblichen Bildungsarbeit nachzukommen, sind die Anstrengungen primär darauf zu richten, ihre Effizienz und Effektivität durch eine systematische und planvolle Gestaltung sowie Durchführung und Kontrolle zu steigern[2].

---

1) FRIEDRICHS: Moderne Personalführung, S. 237;
2) Vgl. SIEMENS AG: Bildungsarbeit im Unternehmen, S. 1;

Die SIEMENS AG in MÜNCHEN hat ihre Bildungsarbeit unter folgende Prämissen gestellt:

- interne Bildungsmaßnahmen sollten nur dort durchgeführt werden, wo extern keine gleichwertigen Angebote bestehen;
- die Initiative zur Fort- und Weiterbildung kann nicht alleine bei der Unternehmung liegen, sie muß wesentlich beim Mitarbeiter vorhanden sein;
- jede Bildungsmaßnahme sollte auf der Basis einer exakten Lernzielbeschreibung geplant, durchgeführt und an ihrem pädagogischen und wirtschaftlichen Erfolg kontrolliert werden;
- für den Bildungsstand seiner Mitarbeiter ist in erster Linie der Vorgesetzte verantwortlich;
- bei allen Bildungsmaßnahmen sind, soweit dies wirtschaftlich vertretbar ist, die wirkungsvollsten und rationellsten Lehr- und Lernmethoden sowie Lehr- und Lernmittel einzusetzen;
- die Aufwendungen für die betriebliche Bildungsarbeit trägt das Unternehmen[1].

Diese Grundsätze können nicht nur Leitlinien für Betriebe der Wirtschaft und der öffentlichen Verwaltung sein, sie bringen darüber hinaus auch in besonderer „Klarheit zum Ausdruck, daß in der Integrationsphase (des Personalwesens; -Ergänzung durch den Verfasser-) nicht mehr allein die wirtschaftlich determinierten Vorstellungen der Unternehmung eine Rolle speielen, sondern in gleichem Maße die individuellen Bedürfnisse und die Erfordernisse der Gesellschaft zur Geltung kommen müssen"[2].

Diese klaren und eindeutigen Zielsetzungen betrieblicher Bildungsarbeit finden ihre schematisierte Umsetzung in der graphischen Darstellung durch die Abbildung -5-, die die Interdependenzen des betrieblichen Bildungswesens sehr deutlich werden läßt.

Neben der Vermittlung der beschriebenen Aufgaben und Zielsetzungen betrieblicher Bildungsarbeit hat das Lernfeld

---

1) Vgl. SIEMENS AG: Bildungsarbeit im Unternehmen, S. 1;
2) FRIEDRICHS: Moderne Personalführung, S. 228;

INTERDEPENDENZEN DES BETRIEBLICHEN BILDUNGSWESENS

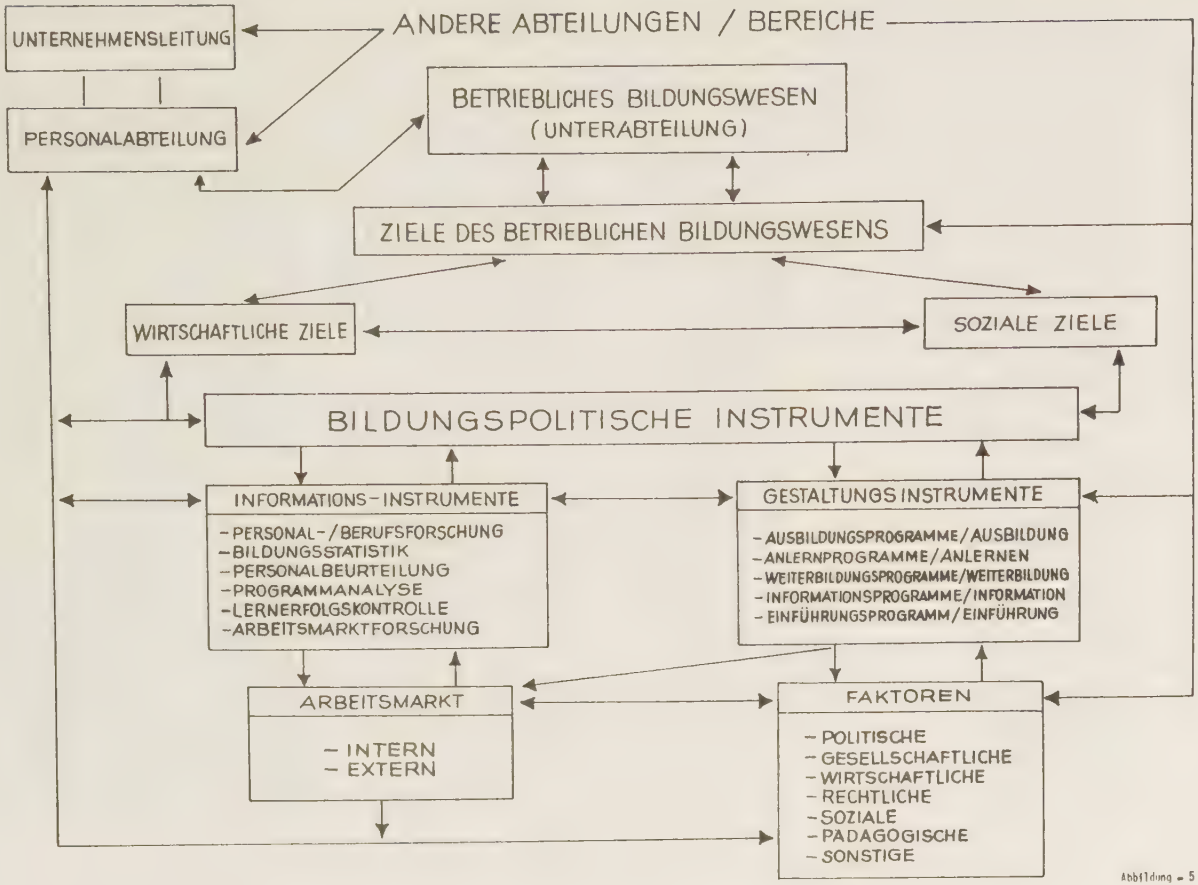


Abbildung - 5 -

LEHMANN

'Betriebliches Bildungswesen` den Auftrag, den Zusammenhang mit den weiteren betriebswirtschaftlichen Lehrfächern herzustellen, weil nach meiner Überzeugung nur die interdisziplinäre Arbeitsweise an einer Fachschule die berufliche Erfüllung in einem Betrieb oder in der Verwaltung erbringen wird.

5. Mängeldarstellung

Das, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll, wird in der Regel von staatlichen Bildungsverwaltungen in Richtlinien festgehalten und als verbindliche Rahmenlehrpläne Lehrern, Eltern und Schülern als Leitlinien für den Unterricht zur Verfügung gestellt.

Anstatt des Begriffs 'Lehrplan` werden häufig als Synonyma die Termini Bildungsplan, Stoffplan, Rahmenlehrplan, Handreichungen und -neuerdings- Curriculum verwendet.

Die Lehrpläne, ganz gleich unter welcher Bezeichnung sie veröffentlicht wurden, sind, zumindest in der Vergangenheit, vorwiegend auf analoger Verfahrensweisen entstanden und vom Kultusminister in Ktaft gesetzt worden:

- In dem für Unterricht und Kultusangelegenheiten zuständigen Landesministerium übernahmen ein oder mehrere Referenten die Aufgabe, für eine Schulart, für ein Unterrichtsfach oder für mehrere Lehrfächer einen Lehrplan zu erstellen.

  Experten der Universitäten, der Pädagogischen Hochschulen (Lehrerakademien), Lehrerseminare leisteten dabei erforderliche Hilfestellung. Mit der Fertigstellung der Lehrpläne wurden diese mit einer Präambel[1] versehen, in welcher die gegenwärtige Auffassung zu Erziehungsfragen und Bildungsziele dargelegt und zu den Aufgaben der betreffenden Schulform in komprimierter Form Stellung genommen wurde;
- Eine Alternative zu der vorherigen Darstellung bil-

1) Die Präambel zu Lehrplänen ist zu verstehen als Richtlinie für Erziehung, Bildung und Ausbildung, die den Gesamt- und Einzellehrplänen aufgegeben sind.

det der Auftrag zur Lehrplanerstellung an eine Bildungskommission, bestehend aus Erziehungswissenschaftlern, Pädagogen, Fachdidaktikern, Fachwissenschaftlern, Fachreferenten, Lehrern und von Vertretern relevanter gesellschaftlicher Gruppen. Nach Auftragserfüllung wird die Kommission aufgelöst und der Lehrplan von dem Kultusminister in Kraft gesetzt.

5.1 Das Modell der Defizit-Analyse von Curricula

Das von der Gruppe JOERGES-KITTLER-LEHMANN entwickelte 'Modell der Defizit-Analyse von Curricula' (DAC)[1] ist praxeologisch ausgerichtet und dient dazu, bereits bestehende Lehrpläne oder Curricula unter Verwendung didaktischer Kriterien kritisch zu hinterfragen, Defizite aufzuzeigen und sodann Änderungsmöglichkeiten und -wünsche für die praktische Durchführung aufzuzeigen.

Das Modell der Defizit-Analyse von Curricula kann gleichsam als Raster über die jeweilige Stofforientierung eines Lehrplans und damit über das jeweils zugrundeliegende curriculare Konzept gelegt werden.

---

1)Aus der gemeinsam als unbefriedigend festgestellten Situation, daß die unterrichtliche Praxis im Fachschulwesen sowie die sie begleitende Curriculumdiskussion uns zu einer kritischen Reflexion der Sachlage veranlaßte, entstand das 'Modell der Defizit-Analyse von Curricula' (DAC).

Herr Oberregierungsrat DiplKfm Karl-Heinz JOERGES ist gegenwärtig Wissenschaftlicher Berater und Dezernent im Heeresamt in KÖLN.

Herr DiplPäd Dr. Udo KITTLER ist Studienrat im Hochschuldient an der Universität DORTMUND -Fach PSYCHOLOGIE-.

Der nachfolgend abgedruckte Text ist von uns gemeinsam erarbeitet worden. Auf die Erklärung im ANHANG wird hingewiesen.

Die relative Starrheit eines jeden Rasters bedeutet für dieses Modell nicht, daß es nicht doch wandelbar sei. Die Wandelbarkeit (Flexibilität) dieses Modells läßt sich an seinen Strukturelementen demonstrieren. Die Defizit-Analyse stellt Fragen nach

- der Wissenschaftsorientierung[1];
- dem Handlungsbezug[2];
- der Lernzielorientiertheit[3];
- dem Medienbezug[4];
- dem Sozialisationsbezug[5].

Das Raster ergibt sich aus den diesen Strukturelementen (Hauptfragen) zugeordneten Teilfragen:

1. Wissenschaftsorientierung
   1.1 Voraussetzung der Konzeptoren (Verfasser)
   1.2 Bezug des Stoffangebotes (Hintergründe)
      1.2.1 Grundlagen aus der Sicht der Lernenden[6] (Erfahrungswelt des Lernenden)

---

1) Vgl. BILDUNGSRAT: Strukturplan, S. 33;
2) Vgl. BILDUNGSRAT: a.a.O., S. 34 ff;
3) Vgl. BILDUNGSRAT: a.a.O., S. 78 ff;
4) Vgl. HEINZE: Kritik an Technologisierungstendenzen, S. 354;
5) Vgl. ABELS: Sozialisation in der Schule, S. 1 ff;
   Vgl. LEHMANN, D.: Sozialisationsbemühungen;
6) Wir setzen bewußt den Lernenden hier an die erste Stelle, da er uns als Subjekt des Lernprozesses begegnet und als solcher auch verstanden wird. BECKER et al deuten zu Recht auf diesen Aspekt hin: Der Schüler wird in den meisten Curriculum-Strategien als Objekt des Lernprozesses betrachtet: „Schüler (werden) in der Curriculum-Diskussion in der Bundesrepublik DEUTSCHLAND weitgehend nicht als aktiv handelnde und legitime Handlungsträger berücksichtigt (...). Statt dessen werden sie als Objekte von Zielentscheidungen und Maßnahmen behandelt, die entsprechend geformt werden sollen, und Aussagen etwa über ihre Bedürfnisse und Interessen werden ihnen nicht zugestanden, sondern -in Unterstellung ihrer tatsächlichen Bedürfnisse und Interessen- von anderen gemacht. Daß dies auf den unmittelbaren Handlungspartner der Schüler, eben der Lehrer, in Form von Unwilligkeit, 'Disziplinlosigkeit' usw. zurückschlagen muß, dürfte nicht anders zu erwarten sein".
   (BECKER et al: Das Curriculum, S. 81)

1.2.2 Grundlagen aus der Sicht des Lehrers (Fach)

1.2.3 Grundlagen des Faches aus der Sicht der Hochschule und der Stdenten

1.2.4 Grundlagen des Faches aus der Sicht der Gesellschaft

1.3 Entscheidungskriterien für die Lernstoffselektion (Literaturselektion)[1]

1.4 Entscheidungskriterien der Lernplanexperten bei der Literaturauswahl und für die ausgewählte Literatur

1.5 Vorhandensein von Stoffverknüpfungen (Lerninhalte)

1.6 Interdisziplinärer Ansatz

1.7 Methode (n) der Experten

1.7.1 hermeneutisch

1.7.2 empirisch

1.7.3 experimentell

1.7.4 empirisch-experimentell

1.7.5 empirisch-hermeneutisch

2. Handlungsbezug

2.1 Problemorientiertheit[2]

2.1.1 bezogen auf den Lernenden

2.1.2 bezogen auf den Lehrenden

2.1.3 bezogen auf den Experten (Planer)

Würde man die Gesellschaft an diese Stelle setzen, so würde die Tatsache des Objektseins der Schüler noch verstärkt: Gesellschaft muß Schüler als Objekt betrachten, da die Schüler -und späteren Erwachsenen- in der Gesellschaft, gleich welchen Systems, so und nur so funktionieren können.

Wir meinen, mit unserem Defizit-Analyse-Modell dem Anspruch des Schülers auf seine individuelle undpersönliche Entfaltung im Lernprozeß gerecht zu werden, indem wir wieder ihn in den Mittelpunkt unseres Planens und Handelns rücken.

1) Es ist hier die Frage zu stellen, ob aus der Begründung eindeutig hervorgeht, warum man sich für diesen Lernstoff (Lerninhalt) und nicht für ein anderes Lernangebot entschieden hat.

2) Auch hier muß konsequenterweise der Lernende als erster berücksichtigt werden. Da der Lernende ebenfalls eine Selbstproblematik mit in die Planung beziehungsweise in den Unterricht einbringt, muß ein Curriculum dieser

2.2 Realisierungsmöglichkeit

2.2.1 kurzfristig	= lassen sich Lernziele im Anschluß an den Unterricht kontrollieren?
	= sind Lernziele für jede einzelne Unterrichtsstunde konzipiert?
2.2.2 mittelfristig	= werden Aussagen gemacht zur Frage, ob Lernziele des 1. Schulhalbjahres (Kurses, Stufe etc.) als Grundlage dienen, um sich im 2. Schulhalbjahr (Kurs. Stufe etc.) als Qualifikationen auszuweisen?
2.2.3 langfristig	= vom Lehrenden kaum überprüfbar, erst durch empirische Verhaltensbeobachtung nach zum Beispiel 2, 3, 4, 5 oder noch mehr Jahren, vielleicht auch erst am Ende eines Lebens, vergleichbar der Lebenslaufforschung.

3. Lernzielorientiertheit

3.1 eindimensional	= Stoffauflistung
3.2 mehrdimensional	= Ziel: Operationalisierung
3.3 multidimensional	= Sind die Lernziele abgestimmt auf die Lebenssituationen, Verhaltensweisen.

4. Medienbezug
   - 4.1 bezogen auf den Lernenden
   - 4.2 bezogen auf den Lehrenden
   - 4.3 bezogen auf das Medium selbst

5. Sozialisationsbemühungen
   - 5.1 familiale (primäre) Sozialisation
   - 5.2 außerfamiliale (sekundäre) Sozialisation
   - 5.3 Veränderungen von Sozialisationsnormen

Das so konzipierte DAC-Modell zeigt an jedem Lehrplan oder Curriculum auf, welche Fragestellungen von den Planern und

---

auch Rechnung tragen. Hernach muß nach der Problemorientiertheit der Planer selbst gefragt beziehungsweise diese analysiert werden.

Experten in der Entwicklungs- und Revisionsphase nicht berücksichtigt wurden beziehungsweise, welche Intentionen insbesondere verfolgt worden sind.

Es wird deutlich werden, daß viele Lehrpläne und Curricula die einzelnen Strukturelemente stärker oder schwächer berücksichtigen oder sie ganz außer acht lassen.

Ein Lehrplan kann heute nur Anspruch auf Verwendung in der schulischen Praxis erheben, wenn er problemorientiert, handlungsbezogen und lernzielorientiert zugleich ist, das Heißt, die Lernziele müssen sich aus den Problemfeldern und dem Entwicklungsstand der Lernenden ergeben, wobei die Lernziele sich auch aus der gegenwärtigen Stellung in und zur Gesellschaft, mit dem Blick auf die Zukunft, ableiten lassen müssen.

5.2 Die Analyse der Lehrpläne für die Lernfelder 'Personalwesen` und 'Betriebliches Bildungswesen`

Das vorgestellte DAC-Modell bildet mit seinen ausgewählten didaktischen Kriterien die erforderliche Grundlage, die vorliegenden Lehrpläne der Lernfelder 'Personalwesen` und 'Betriebliches Bildungswesen` zu analysieren.

Aus festgestellten Defiziten und Mängeln werden relevante Schlüsse und Konsequenzen hinsichtlich des Konzeptes lernzielorientierter Lehrpläne für die analysierten Lernfelder gezogen.

5.2.1 Der Wissenschaftsbezug

Lerninhalte müssen in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermit-

telt werden[1]. So wird der generelle Wissenschaftsbezug für alle Bildungsgänge der Sekundarstufe II empfohlen. Entsprechend den Bildungsstufen des Bildungssystems soll der Lernende in die Lage versetzt werden, sich eben diese Wissenschaftsbestimmtheit bewußt zu machen und in den eigenen Lebensvollzug aufnehmen[2].

„Ein didaktischer Grundsatz der Sekundarstufe II ist demzufolge ein Unterricht, der von der Orientierung an Wissenschaften bis zur Einführung in den wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß reicht"[3]. Die jeweiligen Sachverhalte, die Intentionen, mit denen sie gelehrt werden sowie die kognitiven Fähigkeiten des Lernenden, erfordern einen unterschiedlichen Grad des Wissenschaftsbezuges[4].

Während Bildungsgänge, die primär zu einer Studienqualifikation führen, wissenschaftspropädeutisch sein müssen, ergibt sich für vorwiegend berufsqualifizierende Bildung nach Maßgabe der jeweiligen Anforderungen ein unterschiedlicher Grad von Wissenschaftsorientiertheit[5].

Die Lernprozesse in dem Lernfeld 'Personalwesen' sowie in dem Lernfeld 'Betriebliches Bildungswesen', und damit in dem Zentralfach 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen', sollen, ohne den psychomotorischen (pragmatischen) oder den emotionalen (affektiven) Lernbereich ausschließen zu wollen, die Fähigkeiten der Lernenden vor allem im kognitiven Lernbereich stärker entwickeln. So muß der didaktische Grundsatz der Wissenschaftsorientierung in diesem zentralen Unterrichtsfach „bis zur Reflexion auf die

---

1) Vgl. BILDUNGSRAT: Strukturplan, S. 33;
2) Vgl. BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II, S. 51;
3) BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II, S. 52;
4) Vgl. BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II, S. 52;
5) Vgl. BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II, S. 53;

Bedingungen der Aussagen, die die Wissenschaften jeweils als Ergebnis anbieten, geführt werden"[1].

Ansatzpunkte für die Analyse der vorgegebenen Lehrpläne im Lernfeld 'Personalwesen' sind die angeführten zehn Themenkreise[2]:

1. Grundfragen und Organisation der Personalwirtschaft;
2. Die soziale Organisation in ihrer Bedeutung für die moderne Personalwirtschaft;
3. Organisation der Personalwirtschaft;
4. Wissenschaftliche Grundlagen für personalpolitisches Handeln;
5. Geisteswissenschaftliche Grundlagen sowie die historische Entwicklung und der Einfluß auf die Menschenführung in sozialen Organisationen;
6. Personalplanung und personelle Organisation;
7. Personalbeurteilung;
8. Grundsätze und Grundlagen der Entlohnung und Gehaltsfindung;
9. Die Mitbestimmung der Arbeitnehmer;
10. Sozialpolitik.

Diese Themenkreise finden ihren Bezug in folgenden Fachwissenschaften

- Volkswirtschaftslehre;
- Betriebswirtschaftslehre;
- Psychologie;
- Soziologie;
- Arbeitswissenschaften;
- Recht.

Die fachwissenschaftliche Einbindung ist erforderlich, um den Wissenschaftsbezug dieses Lehrfaches zu ergründen.

---

1) BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II, S. 53;
2) Vgl. KM NRW: Lehrpläne für Wirtschaftsfachschulen;
Siehe dazu auch im ANHANG: -Lehrplan für das Lernfeld 'Personalwesen'-;

Plattform der Analyse für den vorgezeichneten Lehrplan des Lernfeldes 'Betriebliches Bildungswesen' sind die folgenden Themenkreise:

1. Grundfragen der Berufsbildung;
2. Aufgaben, Stellung und Verantwortung des Ausbilders;
3. Planung, Durchführung und Kontrolle der Ausbildung;
4. Der Jugendliche in der Ausbildung;
5. Entwicklung eines Grundschemas der betrieblichen Aus-, Fort- und Weiterbildung;
6. Möglichkeiten und Methoden außerbetrieblicher Ausbildung von betrieblichen Führungskräften[1].

Um den diesen Tätigkeitsbereichen gestellten Aufgaben und den Anforderungen entsprechen zu können, um sowohl den arbeitenden Menschen wie auch den Betrieb angemessen zu berücksichtigen, sind die Erkenntnisse und die Erfahrungen verschiedener relevanter Wissenschaften in die Zielsetzungen dieses Lernfeldes übernommen werden. So werden den Themenkreisen die Fachwissenschaften

- Volkswirtschaftslehre;
- Betriebswirtschaftslehre;
- Erziehungswissenschaft;
- Pädagogik
  (Berufspädagogik, Arbeitspädagogik, Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Sozialpädagogik);
- Soziologie
  (Betriebssoziologie, Verwaltungssoziologie, Familiensoziologie, Berufssoziologie);
- Recht
  (Arbeitsrecht, Wirtschaftsrecht, Sozialrecht, Verwaltungsrecht);
- Politik

zugeordnet, um den Wissenschaftsbezug dieses Lernfeldes auf-

---

1) Vgl. KM NRW: Lehrpläne für Wirtschaftsfachschulen;
Siehe dazu auch im ANHANG: -Lehrplan für das Lernfeld 'Betriebliches Bildungswesen';

zeigen zu können.

Die Analyse der vorgegebnen Lehrpläne für die beiden Lernfelder erfolgt mittels einer Matrix, in welcher die Themenkreise den Bezugswissenschaften zugeordnet werden. Die Ermittlung des Wissenschaftsbezuges findet in der Weise statt, daß

- Einzelbegriffe der jeweiligen Bezugswissenschaft dieser und
- Begriffszusammenhänge (Stoffverknüpfungen)[1] zwischen zwei oder mehreren Bezugswissenschaften diesen

zugeordnet werden, falls die betreffenden Bezeichnungen bezüglich ihrer semantischen Dimension[2] als weitgehend übereinstimmend anzusehen sind.

Den durch dieses Vorgehen feststellbaren Wissenschaftsbezug im Sinne einer Wissenschaftsorientierung[3] zeigen die Abbildungen -6- und -7-.

Nach dieser quantitativen Analyse ist festzustellen, daß sowohl der Lehrplan für das Lernfeld 'Personalwesen' als auch der für das Lernfeld 'Betriebliches Bildungswesen' jeweils einen generellen Wissenschaftsbezug aufweist[4]. Aus den Lehrplänen ist allerdings eine begründete Struktur nicht abzuleiten, insbesondere ist nicht zu ermitteln, ob der Grundsatz der Wissenschaftsorientierung[5] bis zur Reflexion auf die Bedingungen wissenschaftlicher Aussagen geführt werden soll[6].

---

1) Vgl. DAC-Modell;
2) Vgl. SEIFERT: Wissenschaftstheorie 1, S. 90 f;
3) Vgl. BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II, S. 53;
4) Vgl. BILDUNGSRAT: a.a.O., S. 51;
5) Vgl. FH DORTMUND: Lehrprogramm, S. 58 f und Kapitel II;
   Ein Vergleich mit dem geltenden Lehrplan der ehemaligen Höheren Wirtschaftsfachschule der Stadt DORTMUND (jetzt: Fachhochschule DORTMUND, Fachbereich 9: Wirtschaft) spricht eher für einen wissenschaftspropädeutischen Bezug;
6) Vgl. BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II, S. 52;

LEHRPLAN UND BEZUGSWISSENSCHAFTEN IM LERNFELD 'PERSONALWESEN'

FACHWISSENSCHAFT / LEHRPLAN	VWL	BWL	PSY	SOZ	AWi	RECHT
Grundsatzfragen und Organisation der Personalwirtschaft (1)		X				X
Die soziale Organisation in ihrer Bedeutung für die moderne Personalwirtschaft (2)		X		X		
Organisation der Personalwirtschaft (3)		X				
Wissenschaftliche Grundlagen für personalpolitisches Handeln (4)	X	X	X	X	X	
Arbeitsgeschichtliche Grundlagen sowie die historische Entwicklung und der Einfluß auf die Menschenführung in sozialen Organisationen (5)		X	X	X		
Personalplanung und personale Organisation (6)	X	X				
Personalbeurteilung (7)		X	X			X
Verfahren und Grundlagen der Entlohnung und Lohnfindung (8)	X	X	X	X	X	X
Mitbestimmung der Arbeitnehmer (9)		X				X
[illegible] (10)		X				

LEHRPLAN UND BEZUGSWISSENSCHAFTEN IM LERNFELD 'BETRIEBLICHES BILDUNGSWESEN'

LEHRPLAN \ FACHWISSENSCHAFT	VWL	BWL	PÄD	PSY	SOZ	POL	AWi	RECHT
Grundgragen der Berufsbildung (1)	X	X	X		X	X	X	X
Aufgaben des Ausbilders (2)		X	X	X	X	X	X	X
Planung und Durchführung der Ausbildung (3)			X	X	X		X	
Der Jugendlich in der Ausbildung (4)	X	X	X	X	X	X	X	X
Schemata für Aus-, Fort- und Weiterbildung (5)		X	X		X		X	X
Außerbetriebliche Bildung von Führungskräften (6)	X	X	X		X		X	X

Abbildung 7

Obwohl den vorliegenden Lehrplänen der besprochenen Lernfelder ein genereller Wissenschaftsbezug und eine implizite, aber ungewichtete Wissenschaftsorientierung[1] nicht abgesprochen werden kann, sollen folgende Kriterien festgehalten werden:

1. Eine Struktur der beiden analysierten Lernfelder in bezug auf eine Gesamtkonzeption des Ausbildungsgangs zum ´Staatlich geprüften Betriebswirt` und zur ´gebundenen Fachoberschulreife` ist nur vage erkennbar.
2. Eine Einheitlichkeit bezüglich eines Konzeptes für die besprochenen Lernfelder wird kaum ersichtlich.
3. Eine Abstimmung zwischen den Lernfeldern ´Personalwesen` und ´Betriebliches Bildungswesen` einerseits und den anderen betriebswirtschaftlichen oder den allgemeinbildenden Unterrichtsfächern andererseits ist nicht feststellbar.
4. Das Niveau der einzelnen Themenkreise des Lernstoffangebotes der beiden Lernfelder ist recht unterschiedlich, aber nicht genügend abgestimmt auf den Entwicklungsstand der anzusprechenden Lerngruppe einer Wirtschaftsfachschule.
5. Der Wissenschaftsbezug ist für die Lernfelder ´Personalwesen` und ´Betriebliches Bildungswesen` auf der Grundlage der analysierten Lehrpläne kaum nachvollziehbar, weil die vorgegebenen Lernstoffpläne sich in wesentlichen Teilbereichen hauptsächlich auf gesetzliche Bestimmungen des beruflichen Bildungswesens berufen[2].
6. Die aufgeführten Beispiele belegen, daß die analysierten Lehrpläne der beiden Lernfelder dem didaktischen Kriterium des Wissenschaftsbezuges und dem der Wissenschaftsorientierung generell entsprechen; doch werden diese Lehrpläne den hohen Anforderungen und Ansprüchen, die an diese Wirtschaftsfachschule insgesamt gestellt werden, nicht in vollem Umfang gerecht, da die Lehrplanaussagen zu global sind und von den Lehrenden weitgehend interpretiert werden müssen, wobei wieder der Erfahrungshorizont des Lehrenden in das Blickfeld rückt.

---

1) Vgl. BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II, S. 53;
Entsprechend den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates wird angenommen, daß diese Art des Wissenschaftsbezuges im Lehrplan dieser Lehrpläne realisiert werden soll.

2) Vgl. EISING: Handbuch der Berufsbildung;

5.2.2 Der Handlungsbezug

Wenn der Deutsche Bildungsrat in seiner -schon mehrfach zitierten- Studie 'Zur Neuordnung der Sekundarstufe II' fordert, daß für alle Bildungsgänge dieser Bildungsstufe eine Wechselbeziehung zwischen reflexionsbezogenem und handlungsbezogenem Lernen gelten soll, wobei Handlung und Reflexion als nicht voneinander abtrennbare Lernbereiche gesehen werden, sondern sich einander wechselseitig bedingen und stützen[1], so muß diese These besonders für die Wirtschaftsfachschule Priorität besitzen, da Lernende und Lehrende ihre Tätigkeit an dieser Bildungseinrichtung erst nach ihrer jeweiligen beruflichen Erstausbildung mit anschließender mehrjähriger einschlägiger praktischer Berufa- oder Betriebserfahrung aufnehmen.

Bis in die Gegenwart hat sich das allgemeine Bildungssystem weitgehend mit einem kognitiven Lernen ohne ausreichende Handlungselemente begnügt. Deshalb ist es kaum verwunderlich, wenn Betriebe zur Selbsthilfe gegriffen haben und durch intensive interne oder externe Bildungsmaßnahmen den Praxisbezug schnellstmöglich herzustellen suchten. Nur so wird es einigermaßen verständlich, wenn Unternehmen zu einer Äußerung wie „nur der Betrieb kann die unmittelbare Anschauung der Technik, des Materials, der Maschinen, aber auch der Organisation und des Arbeitsmaterials bieten"[2] greifen. Es kann aber trotzdem keinesfalls als gesichert angenommen werden, daß das allgemeine und das berufliche Bildungswesen nicht in der Lage sein sollen, praxisorientierte Bildung und Ausbildung durchführen zu können. Dies scheint auch eine Frage der materiellen und damit der finanziellen Ausstattung von Schulen zu sein. Darüber hinaus ist es fraglich, ob den

---

1) Vgl. BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II, S. 53 f;
2) SIEMENS AG: Bildungsarbeit im Unternehmen, S. 8;

Auszubildenden in einem Betrieb oder in der Verwaltung immer die mögliche und umfassende 'unmittelbare Anschauung' im postulierten Sinne zuteil wird.

Die aufgezeigte Diskrepanz zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem läßt die Forderung unterstreichen, daß das wechselseitige Bedingen und Stützen von Reflexion und Handlung im Unterricht der Lernfelder 'Personalwesen' und 'Betriebliches Bildungswesen' ein wesentlicher Aspekt sein muß, weil die Handlungsorientierung[1] ein entscheidendes Moment zu sein scheint, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich des Personal- und des betrieblichen Bildungswesens anzusiedeln.

Die analysierten Lehrpläne der Lernfelder 'Personalwesen' und 'Betriebliches Bildungswesen' begnügen sich im wesentlichen mit komplexen Vorgaben für den kognitiven Lernbereich. Handlungsorientierung läßt sich nur vereinzelt -so im Themenbereich 7 (Personalbeurteilung) des Lernfeldes 'Personalwesen' und in den Themenkreisen 3 (Planung und Durchführung der Ausbildung) und 5 (Entwicklung eines Grundschemas für die betriebliche Aus-, Fort- und Weiterbildung) für das Lernfeld 'Betriebliches Bildungswesen'-, aber in diesen Beispielen auch nur implizit, feststellen. Die Zusammenarbeit, die ein bedeutendes Handlungselement beider Lernfelder ausmacht, wird andeutungsweise im Themenkreis 9 (Die Mitbestimmung der Arbeitnehmer) im Lernfeld 'Personalwesen' und in den Themenkreisen 5 (Entwicklung eines Grundschemas für die betriebliche Aus-, Fort- und Weiterbildung) und 6 (Möglichkeiten und Methoden außerbetrieblicher Ausbildung von betrieblichen Führungskräften) für das Lernfeld 'Betriebliches Bildungswesen' angesprochen.

---

1) Vgl. LÖBNER/FRANZ: Staatlich geprüfter Betriebswirt, S. 98; Auf die verminderten Chancen von Schülern und Fachschulabsolventen, die bezüglich der Betriebspraxis nur die geltenden Mindestanforderungen erfüllen, weist die Bundesanstalt für Arbeit, NÜRNBERG, in der vorher zitierten Schrift ausdrücklich hin.

Bei Berücksichtigung der beschriebenen Probleme ist den Lehrplänen eine implizite Handlungsorientierung nicht abzusprechen. Der Grad der Handlungsorientierung wird aus den Lehrplänen, wenn auch nicht schlüssig, erkennbar. Es ist auch nicht festzustellen, ob der implizit unterstellte Handlungsbezug mit den Anforderungen der betrieblichen Praxis übereinstimmt oder sich an ihnen orientiert. Anahnd der vorliegenden Lehrpläne ist es kaum möglich, eine fachliche Qualifikation des nach diesen unpräzisen Vorgaben Ausgebildeten begründet aufzustellen. So erscheint es fraglich, ob Betriebe oder Verwaltungen den Fachschulabsolventen eine reibungslose (Wieder-) Eingliederung in das Berufsleben als qualifizierten Sachbearbeiter ermöglichen oder ihn mit der Verantwortung einer hervorgehobenen Position[1] im betrieblichen Personal- und Bildungswesen betrauen.

Bezüglich der Handlungsbezogenheit berücksichtigen die Lehrpläne auch nicht, daß sich in Groß-, Mittel- und Kleinbetrieben unterschiedliche Möglichkeiten der Einführungsschulung ergeben, da betriebliche Personalsysteme so ausgerichtet sind, daß die Eignung von Bewerbern und die Anforderungen der Arbeitsplätze bei Minderung von Einarbeitungsmaßnahmen festgestellt und diese mit den Kosten in Übereinstimmung gebracht werden.

Ein explizit ausgewiesener Handlungsbezug und eine feststellbare fachliche Qualifikation[2] können die Transparenz der Lehrpläne für die analysierten Lernfelder für alle Beteiligten erhöhen und dem 'Staatlich geprüften Betriebswirt' bessere Chancen hinsichtlich seiner sozialen Mobilität einräumen[3].

Die Chancen auf einen angemessenen Arbeitsplatz erhöhen

---

1) Vgl. LÖBNER/FRANZ: Staatlich geprüfter Betriebswirt, S. 4 und S. 96 ff;
2) Vgl. HANDELSBLATT: Fortbildung zum Fachwirt;
3) Vgl. LÖBNER/FRANZ: a.a.O., S. 98;

sich weiter, wenn dem Fachschulabsolventen zusätzlich die Qualifikation zum betrieblichen Ausbilder ermöglicht wird[1].

5.2.3 Die Lernzielorientierung

Mittelpunkt schulischer Interaktion ist der Lernprozeß. Lernprozesse knüpfen an eine bestimmte Ausgangslage von Wissen, Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Begabungen und an die Bereitschaft des Lernenden zum Lernen an. Lernprozesse können allerdings scheitern, und zwar deshalb, weil

---

1) Absolventen einer branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule können, aufgrund der angebotenen Fächerkombinationsmöglichkeiten, auf Antrag bei der zuständigen Industrie- und Handelskammer (IHK) von der Prüfung des Lehrgangs ´Ausbildung der Ausbilder` (AdA) befreit werden, mit der positiven Maßgabe, daß die Fachschulabsolventen als betriebliche Ausbilder eingesetzt werden können. Als Negativum ist zu vermerken, daß die Fachschulabsolventen eine Prüfungsbefreiungsbescheinigung erhalten.

Die Fachschule für Wirtschaft der Luftwaffe (FSWiLw) der Fachrichtung Betriebswirtschaft in ISERLOHN geht allerdings einen anderen Weg. Sie beantragt die komplette Durchführung der ´Ausbildung der Ausbilder`-Prüfung für den kaufmännischen Berufsbereich vor Beginn der staatlichen Prüfungsphase zum ´Staatlich geprüften Betriebswirt` bei der zuständigen Südwestfälischen Industrie- und Handelskammer zu HAGEN (SIHK).

Eine Prüfung (Externenprüfung, da die Ausbildung durch Fachlehrer der FSWiLw eigenständig durchgeführt wird) vor der zuständigen Prüfungskommission wurde erstmals im März 1978 (schriftlicher Teil) und April 1978 (mündlicher und praktischer Teil) mit der Oberstufe der FSWiLw durchgeführt; alle Teilnehmer haben die Externenprüfung erfolgreich absolviert und das AdA-Zertifikat erhalten.
Diese Ergebnis konnte in den Jahren 1979, 1980, 1981 und 1983 bestätigt werden.

- die Lernziele nicht eindeutig festlegen, über welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernende am Ende einer Unterrichtseinheit verfügen soll;
- vorangegangene Lernziele nicht hinreichend genau als Voraussetzung für folgende und weiterführende Lernsequenzen analysiert und definiert wurden[1];
- die Ausbildung des Lehrenden mit den expliziten oder den impliziten Lehr- und Lernzielen des Lehrplans nicht im Einklang zu bringen ist;
- die entsprechende betriebliche Praxis des Lehrenden entweder nicht dem Erfahrungsstand der Lernenden entspricht, oder sie ganz vermißt werden, um angemessene Lernziele umsetzen zu können;
- die Grundkenntnisse der Lernenden falsch eingeschätzt oder gar nicht geklärt worden sind;
- das Lernverhalten nicht der Realität entsprechend beurteilt worden ist.

Den analysierten Lehrplänen der beiden betroffenen Lernfelder haben kein bestimmtes Modell der systematischen 'Lernzielbestimmung'[2] zugrundegelegen. Aufgrund der ausschließlich vorhandenen Stoffauflistung, die ich im Sinne von Christine MÖLLER als eindimensionale Lernzielorientierung[3] verstehe, sind der didaktischen Entscheidung -und damit der Willkür- kaum Grenzen gesetzt. Damit aber Lehrpläne den entsprechenden Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse und die Anforderungen im beruflichen, im privaten und im gesellschaftlichen Leben berücksichtigen, ist es erforderlich, von Inhaltsbeschreibungen und Stoffauflistungen zur Beschreibung von Lernzielen überzugehen[4].

Eine Lernzielorientierung ist für jeden Lehrplan von besonderer Bedeutung, da durch formulierte Lernziele, die ja das Endverhalten der Lernenden im voraus definieren, die Wissenschaftsorientierung und der Handlungsbezug zu

---

1) Vgl. BILDUNGSRAT: Strukturplan, S. 78;
2) Vgl. KM NRW: Curriculum 'Psychologie', S. 11;
3) Vgl. MÖLLER, Ch.: Technik der Lernplanung, S. 217 ff;
4) Vgl. BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II, S. 117;

messen und eine transparente Verknüpfung von reflexionsbezogenem und handlungsorientiertem Lernen erst möglich wird. Erst durch die Lernzielorientierung wird eine Stufung des Wissenschafts- und des Handlungsbezugs eines Bildungsganges sichtbar, in Abhängigkeit von der Stellung des Instituts im Bildungssystems und zum Beispiel der Altersstruktur und der Lebenserfahrung der Lernenden.

Die Lehrpläne der Lernfelder 'Personalwesen' und 'Betriebliches Bildungswesen' geben Lernziele in der Form von Stoffauflistungen vor. Dabei handelt es sich im wesentlichen um Begriffe, Begriffsreihungen oder Begriffsverknüpfungen in überwiegend fachwissenschaftlicher Formulierung; Stoffangaben dieser Art sind als komplexe Lernziele aufzufassen, da sie eine Vielzahl möglicher Lernziele implizieren[1].

Der hohe Komplexheitsgrad der Stoffangaben wird durch die zwangsläufige Uneindeutigkeit fachwissenschaftlicher Formulierungen und Aussagen weiter gesteigert[2]. Da Stoffangaben als komplexe Lernziele mit hohem Abstraktionsniveau aufgefaßt werden können, sind die Lehrpläne der beiden Lernfelder als lernzielorientiert anzusehen. Allerdings ist die Lernzielorientierung auch hier nur implizit vorhanden. Die implizite Lernzielorientierung führt zu einer begrenzten Aussagefähigkeit der Lehrpläne, die sich auf verschiedene schulische Unterrichtsbereiche auswirkt.

Da in den analysierten Lehrplänen keine Lernziele formuliert sind, die das angestrebte Endverhalten der Lernenden bestimmen können, ist ein Schluß auf die fachliche Qualifikation des Fachschulabsolventen nur unzureichend möglich. Durch die fehlenden Lernziele kann auch der Grad der Wissenschaftsorientierung und des Handlungsbezugs der Lehrpläne nicht bestimmt werden.

---

1) Vgl. MÖLLER, Ch.: Technik der Lernplanung, S. 25 f;
2) Vgl. PLATTE/KAPPEN: Wirtschaftslehreunterricht 1, S. 10;

Begründete Schlüsse auf die Stufung und damit auf die Verbindung von reflexions- und handlungsbezogenem Lernen können damit nicht gezogen werden.

6. Ergebnis

Mit der überwiegenden Zahl der Bildungs- und Lehrpläne teilen auch die Lehrpläne für die Lernfelder 'Personalwesen' und 'Betriebliches Bildungswesen' folgende Gemeinsamkeiten:

- die Inhalte der Lehrpläne sind nur vage festgelegt;
- eine didaktische Konzeption zur Auswahl und Reihung von Inhalten ist aus den Lehrplänen nicht ableitbar;
- die Lehrpläne stellen sich als eine „Summe von Wertentscheidungen, die nur zum geringen Teil von uns und unserer Zeit gefällt worden sind"[1], dar;
- die Lehrpläne haben seit ihrem Erscheinen keine Veränderung erfahren;
- die Lehrpläne scheinen in ihrer Gesamtheit immer noch 'schicksalhaft' hingenommen zu werden[2].

Obwohl die Lehrpläne der analysierten Lernfelder einen generellen Wissenschaftsbezug aufweisen, kann nicht eindeutig festgestellt werden, ob es sich dabei um einen wissenschaftspropädeutischen oder um einen wissenschaftsorientierten Bezug handelt, da die explizit formulierten Lernziele fehlen, die als Maßgröße dienen könnten. Demzufolge kann auch nur ein implizit gegebener Wissenschaftsbezug angemerkt werden, wobei ein nicht zu definierender Grad an Wissenschaftsorientierung unterstellt wird.

Da eine explizite Beschreibung formulierter Lernziele und Qualifikationen vermißt wird, ist es nicht möglich, den Grad der Handlungsorientierung auszumachen, da auch

---

1) ZIMMER: Curriculumrevision, S. 49;
2) Vgl. ZIMMER: a.a.O., S. 49;

in diesem Zusammenhang die Maßgrößen fehlen.

Die Lernzielvorgaben der Lehrpläne für die Lernfelder erfolgen in Stoffauflistungen, die wiederum eine Vielzahl möglicher Lernziele einschließen. Die Lernstoffangaben erfolgen in Form von Begriffen, Begriffsreihungen und durch Begriffsverknüpfungen in überwiegend fachwissenschaftlicher Formulierung. Die durch den hohen Komplexitätsgrad nur implizit vorliegende Lernzielorientierung eignet sich aber nur bedingt zur Bestimmung von Quantität und Qualität des Wissenschafts- und des Handlungsbezuges von Lehrplänen. In noch geringerem Maße können Aussagen über die Verknüpfung dieser beiden Aspekte des Lernens und über die fachliche Qualifikation des Lernenden gemacht werden, da implizite Lernzielvorgaben das Endverhalten nicht festlegen. Durch den geringen Konkretheitsgrad bedingt, sind die Lehrpläne der Lernfelder 'Personalwesen` und 'Betriebliches Bildungswesen` nur eingeschränkt aussagefähig:

- der Lernende erhält keine gezielte Hilfe zur Beurteilung der schulischen Anforderungen und der anzustrebenden Qualifikationen;
- das Beschäftigungssystem wird über die in den Lernfeldern 'Personalwesen` und 'Betriebliches Bildungswesen` vermittelten fachlichen Qualifikationen nur unzureichend informiert;
- die Vorgaben der analysierten Lehrpläne lassen eine Vielzahl von Umsetzungsmöglichkeiten auf der Bezugsebene 'Unterricht` durch den Lehrenden zu, wobei das Engagement der Lehrenden eine ausschlaggebende Größe wird.

Die festgestellte geringe Aussagefähigkeit dieser Lehrpläne ist kaum dazu angetan[1], potentielle Wirtschaftsfachschü-

1) Vgl. KM NRW: Lehrpläne für Wirtschaftsfachschulen;
Die in den Lehrplänen der Lernfelder 'Personalwesen` und 'Betriebliches Bildungswesen` angetroffenen Defizite und Mängel gelten in Abstufungen auch für die Lehrpläne der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule insgesamt.

ler zur Wahrnehmung des Bildungsangebotes dieser Lernfelder zu motivieren[1].

Ob die aufgezeigten Defizite auf der Bezugsebene 'Unterricht' durch ein persönliches Engagement des Lehrenden auszugleichen sind, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Festzustellen bleibt, daß ein vorgegebener Lehrplan zu einer zusätzlichen Belastung des Lehrenden führt, denn „dem Lehrer darf weder zugemutet werden, die fachwissenschaftliche Korrektheit des Lehrplans überprüfen zu müssen, noch die prinzipielle Umsetzbarkeit des vorgegebenen Lehrplans nachweisen zu müssen"[2].

Da eine direkte Umsetzbarkeit der Lehrpläne in Unterricht aufgrund ihres hohen Abstraktionsniveaus nicht möglich ist, muß der Lehrende aus der Vielzahl möglicher Lernziele die für die Bezugsebene 'Unterricht' relevanten suchen, auswählen und begründen, bevor er seine eigentlichen Aufgaben wahrnehmen kann, nämlich die didaktische und methodische Umsetzung der zuvor ausgewählten Lernziele für seinen Unterricht beziehungsweise seine Lerngruppe. Inwieweit dies gelingt, hängt in starkem Maße von den individuellen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und Erfahrungen des Lehrenden ab, da eine gezielte Ausbildung des Lehrenden an den Hochschulen für die Lernfelder 'Personalwesen' und 'Betriebliches Bildungswesen' gegenwärtig nicht stattfindet.

So bleibt der Zweifel, ob ein vergleichbares und realisitisches fachliches Qualifikationsniveau der Lernenden verschiedener branchenunspezifischer Wirtschaftsfachschulen nur in diesen Lernfeldern zu erreichen sein wird, da nicht die Lehrpläne, sondern vornehmlich der jeweils Leh-

---

1) Vgl. PROTOKOLL der Tagung der Leiter der Wirtschaftsfachschulen NRW am 02. November 1976, S. 3 ff;
2) PLATTE/KAPPEN: Wirtschaftslehreunterricht 1, S. 1;

rende das Ausbildungs- und Qualifikationsniveau dieser Ausbildungsschwerpunkte entscheidend bestimmt.

ler zur Wahrnehmung des Bildungsangebotes dieser Lernfelder zu motivieren[1].

Ob die aufgezeigten Defizite auf der Bezugsebene 'Unterricht' durch ein persönliches Engagement des Lehrenden auszugleichen sind, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Festzustellen bleibt, daß ein vorgegebener Lehrplan zu einer zusätzlichen Belastung des Lehrenden führt, denn „dem Lehrer darf weder zugemutet werden, die fachwissenschaftliche Korrektheit des Lehrplans überprüfen zu müssen, noch die prinzipielle Umsetzbarkeit des vorgegebenen Lehrplans nachweisen zu müssen"[2].

Da eine direkte Umsetzbarkeit der Lehrpläne in Unterricht aufgrund ihres hohen Abstraktionsniveaus nicht möglich ist, muß der Lehrende aus der Vielzahl möglicher Lernziele die für die Bezugsebene 'Unterricht' relevanten suchen, auswählen und begründen, bevor er seine eigentlichen Aufgaben wahrnehmen kann, nämlich die didaktische und methodische Umsetzung der zuvor ausgewählten Lernziele für seinen Unterricht beziehungsweise seine Lerngruppe. Inwieweit dies gelingt, hängt in starkem Maße von den individuellen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und Erfahrungen des Lehrenden ab, da eine gezielte Ausbildung des Lehrenden an den Hochschulen für die Lernfelder 'Personalwesen' und 'Betriebliches Bildungswesen' gegenwärtig nicht stattfindet.

So bleibt der Zweifel, ob ein vergleichbares und realisitisches fachliches Qualifikationsniveau der Lernenden verschiedener branchenunspezifischer Wirtschaftsfachschulen nur in diesen Lernfeldern zu erreichen sein wird, da nicht die Lehrpläne, sondern vornehmlich der jeweils Leh-

---

1) Vgl. PROTOKOLL der Tagung der Leiter der Wirtschaftsfachschulen NRW am 02. November 1976, S. 3 ff;
2) PLATTE/KAPPEN: Wirtschaftslehreunterricht 1, S. 1;

rende das Ausbildungs- und Qualifikationsniveau dieser Ausbildungsschwerpunkte entscheidend bestimmt.

I I I. T E I L

DAS PROBLEM- UND LERNZIELORIENTIERTE CURRICULUM: ENTSCHEIDUNG UND BEGRÜNDUNG

III. DAS PROBLEM- UND LERNZIELORIENTIERTE CURRICULUM: ENTSCHEIDUNG UND BEGRÜNDUNG

0. Vorbemerkung

Ziel dieses Teils der Arbeit ist es, die Erkenntnisse der Defizitanalyse in ein problem- und lernzielorientiertes Curriculum (TOC) umzusetzen, um dann aus diesem Umsetzungsprozeß heraus die Lehrpläne der Lernfelder 'Personalwesen' und 'Betriebliches Bildungswesen' beziehungsweise für das zentrale Unterrichtsfach 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen' entwickeln zu können.

Ehe die Lehrpläne erstellt werden, erscheint es geboten, in der Vielfalt der curricularen Forschungsansätze zunächst den eigenen Standort aufzuzeigen und ihn zu begründen.

Herkömmliche Lehrpläne, in der Regel von Bildungsverwaltungen erlassen, bestehen in der Hauptsache aus globalen Zielvorstellungen -zum Beispiel: Erziehung zu sittlichem und politischem Verantwortungsbewußtsein-, denen dann, unter Angabe des Pensums, Stoff- oder Themenkataloge folgen, die dem Lehrenden ein umfangreiches Paket von Inhalten vorstellen. Anhand solcher Vorgaben, in denen abstrakte und phrasenhafte Ziele unvermittelt den Stoffangaben gegenüberstehen, hat der Lehrende dann, meist auf sich alleine gestellt, seinen Unterricht vorzubereiten und durchzuführen[1].

Solche Praxis weist, ohne zu bestreiten, daß sie auch beachtliche Einzelleistungen hervorbrachte, auf Mängel dieser Lehrpläne hin:

---

1) Vgl. NICKLAS in KLAFKI u.a.: Probleme der Curriculum-Entwicklung, S. 11 f;

- Leerformelcharakter und damit Unverbindlichkeit sowie mangelnde Überprüfbarkeit der Ziele, daraus resultierende
- unüberschaubare Beliebigkeit bei der Unterrichtsgestaltung;
- Überbetonung und Fülle des meist traditionsverhafteten und unkritisch fortgeschriebenen Stoffes, weil
- Mangel an umfassender Analyse, Begründung und Präzisierung der tatsächlichen Bildungsbedürfnisse sowie
- Fehlen didaktisch-methodischer Hinweise und Hilfen für die Unterrichtspraxis.

Diese -in einer Welt komplexer und differenzierter sozialer und technologischer Anforderungen immer eklatanter aber auch bewußter gewordener- Defizite und Mängel bezeichnen Motive und zugleich Ziele einer umfassenden Lehrplanreform, die in einer Gegenüberstellung von ausgewählten Merkmalen zum Lehrplan und zum Curriculum in der Abbildung -8- in konzentrierter Form dargestellt sind.

Die Motive und Ziele können kurz und summarisch als Rationalisierung, Aktualisierung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen charakterisiert werden. Dies meint ganz konkret: Überwindung von Irrelevanz und Beliebigkeit sowie häufiger Ineffizienz herkömmlicher Bildungsstrategien durch

- gesellschaftsbezogene, empirisch-analytisch begründete Auswahl von Lernzielen und Lerninhalten sowie
- transparente, lernzielorientierte und kontrollierbare Unterrichtsabläufe.

Solche Vorstellungen von situationsgerechter und damit gesellschaftsrelevanter Qualifikationsplanung und -produktion bezeichnet zugleich den Ansatzpunkt der Curriculumdiskussion der letzten Jahre.

In der Bundesrepublik DEUTSCHLAND erhält die Diskussion, die die Lehr- und Lernprozesse aus allzugroßer Subjekti-

MERKMALE	LEHRPLAN	CURRICULUM
Bildungsziele Leitideen	- beruhen auf Setzungen - werden durch wertende Wahl ermittelt	- Leitideen werden durch rationale Akte gesetzt - sind am gesellschaftlichen Konsens orientiert
Unterrichtsziele	- sind in Form von Stoffangeboten formuliert - treten als erwünschte Produkte in Erscheinung	- werden als kognitive, affektive und psycho-motorische Lernziele formuliert - werden als konkrete Verhaltensweisen beschrieben
Entscheidungen	- beruhen auf Normenkompetenz - implizieren in ihrem normativen Anspruch einen Konsensus - werden ohne Nennung der Entscheidungsträger getroffen	- beruhen auf objektivierender Ermittlung und rationalem gesellschaftlichem Konsens - werden anhand offen liegender Kriterien getroffen - sind intersubjektiv überprüfbar - werden systematischer Kritik ausgesetzt
Lehrangebote	- basieren auf relativ stabilen Überlieferungen - werden retardierend neuen Erkenntnissen angepaßt - sind festumrissen und für alle Schüler einer Altersgruppe gleich	- sind primär gegenwarts- und zukunftsbezogen - sind nicht für alle Schüler gleich definiert - enthalten Alternativen
Lernprozesse	- werden nicht beschrieben	- werden unter Berücksichtigung ihrer Bedingungsfaktoren beschrieben
Materialien	- werden im allgemeinen nicht speziell benannt - beeinflussen unkontrolliert Lernprozesse	- werden als Informationsträger und Stimuli für Lernprozesse beschrieben
Methoden	- werden nicht im Zusammenhang mit bestimmten Lernaufgaben gebracht - stehen als wenig präzisierte Verfahrensweisen zur beliebigen Verfügung	- werden als spezifische Lehrtechniken beschrieben und auf bestimmte Lernsequenzen bezogen
Kontrollen	- werden im Lehrplan nicht beschrieben	- werden als Lernzielkontrollen beschrieben 1

1) Vgl. POTTHOFF: Curriculum-Entwicklung, S. 6-7;

Abbildung -8-
LEHMANN

vität, Beliebigkeit und Tradition herausholen will, ihre entscheidende Impulse aus einer Schrift, die im Jahre 1967 erstmals erschien. Es ist ROBINSOHNs 'Bildungsreform als Revision des Curriculums'.

Dabei ist der Begriff 'Curriculum' nicht völlig neu: Das aus dem Lateinischen stammende Wort[1] wurde seit 1688 auch im deutschen Sprachraum für Lehrplan verwendet. Im Laufe des 19. Jahrhunderts setzte sich dann, im Zuge der Eindeutschung, das Wort Lehrplan durch. Im angelsächsischen Bereich dagegen hatte sich der Begriff Curriculum für Lehrplan seit dem frühen 17. Jahrhundert gehalten. Von dort wurde er nun von ROBINSOHN erneut ins Deutsche importiert[2]. Damit sollte nicht nur ein neues Wort in die Bildungsdiskussion eingeführt werden, sondern vielmehr ein neues didaktisches Konzept. Der Begriff Curriculum dient ROBINSOHN „zur Bezeichnung dessen, was mit Bildungskanon, Lehrgefüge, Lehrplan jeweils ungenau oder nur partiell erfaßt ist"[3].

Diesen Begriffen gegenüber steht Curriculum für eine integrierende pädagogisch-didaktische Denk- und Handlungsstrategie, das heißt für Vorstellungen und Verfahren, die eine enge Verbindung der Bemühungen um Auswahl, Planung, Erreichung und Kontrolle der Lernziele verfolge.

Die didaktische Reflexion hat es bisher nicht vermocht, die tradierten Ziele zu durchbrechen. Sie beschränte sich vor allem darin, von einem vorgefundenen Kanon an Bildungszielen. Von daher ist das Curriculumkonzept nicht etwa nur als Alternative zur herkömmlichen Didaktik zu interpretieren, sondern als Prinzip einer neuen didaktischen Phase.

---

1) CURRICULUM = Lauf, Kreislauf (curriculum vitae = Lebenslauf);
2) Zur Geschichte des Curriculum-Begriffs: Vgl. DOLCH: Lehrplan des Abendlandes, S. 319;
3) ROBINSOHN: Bildungsreform, S. 1;

Heute wird die Curriculumtheorie als umfassende didaktische Theorie bezeichnet, ja sogar als der bisher umfassendste wissenschaftliche Versuch zur Behandlung von Lehr- und Lernproblemen. Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, daß die curricularen Vorstellungen einheitlich sind. Es gibt zum Begriff Curriculum viele mehr oder weniger unterschiedliche Definitionen. Dabei zeigt sich einerseits, daß Curriculum in einem engeren, begrenzteren Sinn gesehen wird, eingeschränkt auf die Ziele und Inhalte des Unterrichts oder in einem weiteren, umfassenderen Sinne, der das gesamte Paket von Zielen, Inhalten, Verfahren, Kontrollen und Revision umfaßt. Daneben wird andererseits ersichtlich, daß Curriculum entweder mehr als ein geschlossenes System interpretiert wird, also durchgeplant und programmiert oder mehr als ein offenes, in dem es noch genügend Freiräume für individuelle Vorgehensweisen gibt. Eines wird jedoch aus allen Definitionen deutlich: Im Mittelpunkt curricularen Vorgehens steht die Auswahl und Begründung von Lernzielen. Zudem scheint sich überwiegend die Auffassung durchzusetzen, den Begriff Curriculum nicht zu eng, sondern in einem umfassenderen Sinne zu verwenden. Curriculumtheoretiker, die der bisherigen Curriculumentwicklung kritisch gegenüberstehen, tendieren überdies dazu, relativ offene Curriculumkonstruktionen anzustreben.

Es ist folgendes deutlich geworden: Das Curriculum ist Ausdruck für eine notwendige didaktische Strategie zur Bewältigung der komplexen gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungssystem. Curriculum ist auf diese Weise zum Schlüsselbegriff der Bildungsreform geworden. Sein Prinzip ist, Lehr- und Lernprozesse transparent für alle daran Beteiligten auf gesellschaftsrelevante, empirisch-anlytisch und möglichst klar bestimmte Ziele hin zu organisieren, zu kontrollieren und zu revidieren.

Damit ist ein ganz allgemeiner Rahmen vorgezeichnet, der programmatisch Unterschiede zur herkömmlichen Praxis auf-

zeigt, aber noch kaum Aussagen darüber macht, was curriculares Vorgehen im einzelnen bedeutet und leistet.

Um geeignete Voraussetzungen für die Umsetzung des Curriculums in die Lehr- und Lernpraxis zu erhalten, müssen entsprechende Maßnahmen und Verfahren vorgestellt werden. In diesem Zusammenhang wird auch von der Implementation des Curriculums gesprochen. Die Antwort auf die Frage nach der Curriculum-Entwicklung will sowohl deren Strukturen aufzeigen als auch auf die Probleme und Gefahren hinweisen.

Im Sinne gesellschaftlicher Reproduktion und Fortentwicklung haben Bildungsinstitutionen den Auftrag, relevante Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen aufzubereiten. Damit steht die Frage nach den intendierten Qualifikationen an erster und entscheidender Stelle der curricularen Entwicklung. Das daraus resultierende Problem der Qualifikationsentscheidungen ist eines der schwierigsten und umstrittensten. Auf jeden Fall ist die Entwicklung unter sach- und problemgerechten curricularen Binnenstrukturen, das heißt die Bestimmung und Beschreibung der Lernziele sowie die Zuordnung der entsprechenden Lerninhalte, Lernverfahren und Lernkontrollen, nicht möglich ohne rationale Qualifikationsbestimmung.

1. Ansatz zur Qualifikationsbestimmung

Zentrales Problem bei der Qualifikationsbestimmung ist die Objektivierung, Rationalisierung, Legitimierung und Transparenz von Entscheidungen über wünschenswerte Qualifikationen. Dazu gibt es viele Lösungsvorschläge. Die bislang bekanntesten innerhalb der bundesrepublikanischen Curriculumforschung stammen von ROBINSOHN[1], BLANKERTZ[2] und

---

1) Vgl. ROBINSOHN: Bildungsreform;
   Vgl. ROBINSOHN: Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung;
2) Vgl. BLANKERTZ: Curriculumforschung;

FLECHSIG[1].

ROBINSOHN schlägt in seinem Ansatz zur Curriculum-Entwicklung vor, Qualifikationen aus den zu analysierenden Lebenssituationen herzuleiten. Das meint: Dem Lernenden sind über Bildung solche Qualifikationen beziehungsweise Verhaltensdispositionen zu vermitteln, die es ihm ermöglichen, auf ihn in der Zukunft zukommende Situationen bewältigen zu können[2]. Diese induktive Methode entspricht dem ursprünglichen Ansatz der Curriculumforschung, nämlich Bildungsziele nicht anhand von Bildungsbegriffen und -idealen zu gewinnen, was zu einer Vernachlässigung gesellschaftlicher Entwicklung führt, sondern aufgrund von Informationen über die Umwelt und der daraus sich ergebenden Bedürfnisse[3]; hier kann man von Handlungsorientierung der Curriculumforscher sprechen.

In einem Vergleich der Vorgehensweise von ROBINSOHN und BLANKERTZ hat sich das Modell von BLANKERTZ als das praktikabelere erwiesen. Während ROBINSOHNs Modell das Element der Beliebigkeit der Qualifikationsfindung auf der Ebene der Fachinstanzen einzudämmen versucht -in Form von Expertenbefragung, die sich an Fachwissenschaftler, Repräsentanten der Verwendungsbereiche sowie Sozialwissenschaftler richtet[4]-, erfolgt dies beim BLANKERTZ-Modell auf der Ebene von Verfahrensweisen: die Qualifikationen werden mittels eines didaktischen Strukturgitters gewonnen -wie durch einen Suchraster als Kriterienkomplex.

Ähnlich ist auch der so bezeichnete 'erfahrungswissenschaftlich-entscheidungstheoretische` Ansatz FLECHSIGs zu sehen, in welchem für die Praxis der Curriculum-Entwicklung bedeutsame 'Optimierungskriterien für Entscheidungsprozesse`

---

1) Vgl. FLECHSIG u.a.: in: ACHTENHAGEN/MEYER: Curriculumrevision;
   Vgl. FLECHSIG in FREY: Kriterien der Curriculumkontruktion;
2) Vgl. ROBINSOHN: Bildungsreform, S. 45;
3) Vgl. SIEBERT: Curricula für die Erwachsenenbildung, S. 41;
4) Vgl. ROBINSOHN: a.a.O., S. 49 ff;

erarbeitet sind.

Andere Ansätze, so zum Beispiel der von Ch. MÜLLER[1], beinhalten dagegen deduktive Strategien. Sie gehen „von allgemeinen Normen, Werten, Gesellschaftstheorien oder Richtzielen aus und leiten aus ihnen konkrete Unterrichtsziele und Inhalte ab"[2].

So unterschiedlich alle Curriculumstrategien im einzelnen auch sind, in allen scheint Übereinkunft darüber zu bestehen, daß es eines umfangreichen Sammelns curricularer Planungsdaten bedarf, ehe die Curriculum-Entwicklung im eigentlichen Sinne beginnen kann.

Der erste und entscheidende Schritt läßt sich als Situationsanalyse bezeichnen. Aus ihr ergeben sich die den Bildungsprozeß determinierenden Qualifikationen als Zielvorstellungen. Dazu bedarf es einer Analyse

- der Gesellschaftssituation, das heißt der sozio-politischen Erfordernisse;
- des Tätigkeitsfeldes und der Verwendungssituation, das heißt der Berufspraxis und ihrer Tendenzen;
- der Wissenschafts- und Fachsituation, das heißt des Bestandes an Wissen und Erkenntnissen sowie
- der Lernsituation, das heißt einerseits der Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden und andererseits der institutionellen Resourcen.

Eine Situations- oder auch Bedürfnisanalyse in dieser notwendig umfassenden Form bedingt Expertenbefragung und Kriterienraster, um ein genaues Bild der gesellschaftlichen Forderungen und der Erfordernisse der Anwender zu erhalten. Dabei kann die Datenerhebung in den einzusetzenden Planungsgruppen oder -kommissionen auf unterschiedlichste Weise erfolgen:

---

1) Vgl. MÜLLER, Ch.: Technik der Lernplanung;
2) SIEBERT: Curricula für die Erwachsenenbildung. S. 59;

- sei es durch direkte Mitarbeit von Experten der verschiedenen Situations- oder Bedürfnisfelder;
- sei es durch Expertenbefragung in Form von Interviews und Gutachten;
- sei es durch die Anwendung bereits erarbeiteter Instrumentarien.

Die Integration „der ermittelten Aussagen kann sodann natürlich nicht durch ein additives Verfahren erfolgen, sondern geschieht durch eine Auswertung, die datenanalytische und ideologiekritische Methoden kombiniert"[1]. Diese Integration muß den Erfordernissen, die sich aus den einzelnen analysierten Situationen ergeben, soweit wie möglich gerecht werden und so zu relevanten Curriculumentscheidungen gelangen[2]. Unter einem echten curricularen Anspruch läßt sich die Vielzahl von Informationen nicht mehr zufällig und über individuelle Erfahrungen sammeln; sie muß systematisch und überprüfbar erhoben und verwertet werden.

Die Ableitung von Qualifikationen aus einer umfassenden Situationsanalyse bringt den Vorteil, daß Ausgangspunkt curricularer Zielbestimmung nicht allein die überkommenen Fachsystematiken sind, sondern vielmehr die Situationen, mit denen der Lernende späterhin konfrontiert wird. Aus diesem Grunde steht die Analyse der Wissenschafts- und Fachsituation auch nicht mehr an erster Stelle, „da es nicht darum geht, wissenschaftliche Ergebnisse zu vermitteln, sondern Wissenschaften auf Lösungen zu den ermittelten Problemen hin zu überprüfen"[3]. Damit läßt sich insbesondere auch der immer wieder mit Recht geforderte Praxisbezug der Bildung am ehesten verwirklichen.

Das späterhin, nach der Erstellung, offenzulegende Curriculum sollte nicht nur Aussagen machen über das System

---

1) ROBINSOHN: Bildungsreform, S. 49;
2) Vgl. ROBINSOHN: a.a.O., S. 49;
3) SIEBERT: Curricula für die Erwachsenenbildung, S. 82;

der gewonnen Lernziele und der ihnen zuzuordnenden Lerninhalte, -verfahren und -kontrollen, sondern gerade auch über die zugrunde liegenden Qualifikationen, also die globalen curricularen Zielentscheidungen, samt ihrer Begründungen. Dies dient sowohl wünschenswerter Transparenz als auch ständig notwendiger Überprüfung und damit möglicher Revision.

2. Bestimmung von Lernzielen

Neben der Feststellung irrelevanter Zielbestimmung von Bildung steht die Kritik, daß die üblichen Lehrpläne „zwar Lernziele enthalten, daß diese aber zu global seien, um noch als praktikabel anerkannt werden zu können"[1]. So kommt es im weiteren Verlauf der Curriculum-Entwicklung darauf an, aus den analytisch ermittelten Qualifikationen, also den umfassend erarbeiteten Zielvorstellungen über erstrebenswerte Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen, praktikable Lernziele zu bestimmen. Dieser Vorgang wird allgemein als Operationalisierung von Lernzielen charakterisiert.

Ziel der Operationalisierung ist es, Lernziele zu gewinnen, die klar, präzise und eindeutig sind und damit eher erreichbar und leichter meßbar werden. Zu diesem Prozeß werden vor allem von Ch. MÖLLER[2], BLOOM[3] und MAGER[4] konkrete Vorschläge unterbreitet. Im einzelnen wird nicht auf sie eingegangen werden, erwähnt werden soll, daß sie bestimmte Möglichkeiten der

- HIERARCHISIERUNG (MÖLLER, Ch.: Richt-, Grob- und Feinziele),
- KLASSIFIZIERUNG (BLOOM: Zuordnung zum kogniti-

---

1) BÖRSS/LINGELBACH in KLAKI: Probleme der Curriculum-Entwicklung, S. 23;
2) Vgl. MÖLLER, Ch.: Technik der Lernplanung;
3) Vgl. BLOOM: Taxonomie von Lernzielen;
4) Vgl. MAGER: Lernziele und programmierter Unterricht;

ven, affektiven und spycho-motorischen Lernbereich),
- TAXIERUNG (BLOOM: Kenntnis, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung als Taxonomie zum Beispiel des kognitiven Lernbereichs) und
- BESCHREIBUNG (MAGER) von Lernzielen

nennen.

Zur Beschreibung von Lernzielen beziehungsweise zur Bewertung ihrer Operationalisierung führt MAGER drei Kriterien an: Danach müssen Lernziele

- das gewünschte beobachtbare Endverhalten, das der Lernende äußern soll,
- die Bedingungen, unter denen es geäußert werden soll sowie
- den Beurteilungsmaßstab für ausreichend geltendes Endverhalten eindeutig benennen[1].

Das Richtziel weist nach Ch. MÖLLER einen „sehr geringen Grad an Eindeutigkeit und Präzision" auf. Deshalb muß es in verschiedene Grobziele zerlegt werden. Aber auch Grobziele lassen noch Interpretationen zu. Ein Grobziel weist einen 'mittleren Grad an Eindeutigkeit und Präzision` auf und ist für den Unterricht noch nicht praktikabel genug. So müssen aus ihm, im Sinne des höchsten Grades an Eindeutigkeit und Präzision schließlich Feinziele gewonnen werden. Ein Feinziel ist nach MAGER operationalisiert und als beobachtbares sowie meßbares Endverhalten beschrieben. Nach der BLOOMschen Taxonomie zielt es primär in den kognitiven Bereich, und zwar insbesondere auf die Kenntnis- und Verstehensebene. Sekundär kann es aber auch den affektiven Bereich ansprechen und positive und negative Einstellungen zum curricularen Vorgehen erreichen.

Solchermaßen definierte Feinlernziele können den Vorteil einer Optimierung der Unterrichtspraxis bringen. Sie las-

---

1) Vgl. MAGER: Lernziele und programmierter Unterricht, S. 53;

sen das curricular angestrebte lernzeilorientierte Lernen und Lehren sowohl leichter strukturieren als auch messen. Neben diesem sicherlich wichtigen Vorteil darf jedoch die damit einhergehende Gefahr nicht außer acht gelassen werden: Es ist die Gefahr eines didaktischen Reduktionismus. Diese entsteht nicht nur aus der Problematik des von der behavioristischen Psychologie herkommenden und von MAGER übernommenen Verhaltensbegriffs, die Lernen zu sehr auf das beobachtbare Endverhalten reduziert und damit komplexe Lernvorgänge leicht mißachtet, sondern aus der Möglichkeit, daß eine Operationalisierung im MAGERschen Sinne quasi als 'Selektionsmechanismus' wirken kann, „der die Lernziele ausscheidet, deren Operationalisierung Schwierigkeiten bereitet"[1]. BECKER et al. weisen deshalb mit Recht darauf hin, daß es dort, wo ein neuer Anspruch auf Exaktheit und Meßbarkeit erhoben wird, häufig mit didaktischem Reduktionismus in verschärfter Form zu rechnen ist[2]. Das heißt, da, wo durch 'Operationalisisten' die Forderung zum Operationalisieren in extensiver Form erhoben wird, besteht die allgemeine Tendenz und damit die große Gefahr, daß Lernzielentscheidungen davon abhängen, „ob sich ein Lernziel leicht definieren, leicht klassifizieren, leicht realisieren läßt"[3]. Damit wird unter der Hand ein Auswahlkriterium für Lernziele ins Spiel gebracht, das leichte Beschreibbarkeit des Verhaltens heißt. Diese Gefahr muß gesehen und ihr muß rechtzeitig begegnet werden, um nicht die Situation aufkommen zu lassen, die so wichtigen Verhaltensweisen wie beispielsweise Spontaneität, Kreativität und Flexibilität zu vernachlässigen oder zu verhindern.

Das bedeutet nun nicht, daß operationalisierte Lernziele für überflüssig erachtet werden. Im Gegenteil: Die Forde-

---

1) NICKLAS in KLAFKI: Probleme der Curriculum-Entwicklung, S.
2) Vgl. BECKER u.a.: Das Curriculum, S. 47;
3) BECKER u.a.: a.a.O., S. 67;

rung, Lernziele so präzise wie möglich zu formulieren, besteht weiterhin; der Vorteil an Eindeutigkeit sollte gewahrt werden.

Der Absolutheitsanspruch einer Lerntheorie, die Lernziele ausschließlich als beobachtbares und meßbares Endverhalten sieht, und die Allgemeingültigkeit einer entsprechenden Lernzieloperationalisierung finden ihre Grenzen, wie angesprochen, spätestens bei den allgemeinen Lernzielen. „Kreativität und Emanzipation durch standardisierte Tests überprüfen zu wollen, ist ein Widerspruch in sich"[1]. Diese und ähnliche nicht-fachliche Lernziele wie Verantwortungsbewußtsein, Engagement, Solidarität und Toleranz sind kaum isoliert von fachlichen Lernzielen zu erreichen. Deshalb kommt es darauf an, „daß die fachlichen Lernziele in einer Weise angestrebt werden, die auch das Erreichen der allgemeinen Lernziele fördert"[2]. Diese unmittelbar integrative Lösung bringt es mit sich, daß Lernziele entwikkelt werden, die das enge traditionelle Fachdenken überwinden helfen und die geforderten allgemeinen Qualifikationen gleichzeitig erreichen.

3. Zuordnung von Lerninhalten, Lernverfahren und Lernkontrollen

Den eindeutig bestimmten und praktikabel definierten Lernzielen sind entsprechende Lerninhalte, Lernverfahren und Lernkontrollen zuzuordnen.

An diesem Punkt liegt die Nahtstelle zwischen Curriculum-Entwicklung und Curriculum-Umsetzung. Ihr muß deshalb besondere Beachtung zukommen. Hervorzuheben sind dabei zwei Aspekte. Erstens: die Ziele, die Inhalte, die Verfahren

1) SIEBERT: Curricula für die Erwachsenenbildung, S. 89;
2) BILDUNGSRAT: Strukturplan, S. 65;

und die Kontrollen sind als eine Einheit zu betrachten; und zweitens: die Vermittlungsverfahren, also die Methoden. Was nützt es, wenn präzisen Lernziele nicht die Inhalte zugeornet sind, die zu den Zielen führen, die Verfahren nicht geeignet sind, die Inhalte zu vermitteln und die Methoden nicht das überprüfen, was die Ziele an Verhaltensweisen anstreben?

Aus der berechtigten curricularen Forderung, lernzielorientiert vorzugehen, ergibt sich, daß die Lerninhalte nicht vom Stoff, sondern von den Lernzielen her strukturiert werden müssen. Von daher lautet die erste Frage immer: Fördert ein bestimmter Inhalt die oberste erstrebte Qualifikation oder steht er im Widerspruch dazu? Sind Inhalte auf diese Weise als irrelevant oder widersprüchlich zur Zielvorstellung erkannt, erübrigen sie sich. Zum Verfahren der Zuordnung von Zielen und Inhalten beziehungsweise zur didaktischen Strukturierung der Inhalte sind verschiedene Strategien entwickelt worden. Innerhalb der Curriculumforschung kann hier auf FREY[1] und GAGNÉ[2] verwiesen werden. In diesem Zusammenhang hebt der Deutsche Bildungsrat die Bedeutung der ´Transferleistung` eines Inhaltes hervor, „das heißt die Fähigkeit, Gelerntes auf andere Gebiete zu übertragen". ´Entscheidend` ist danach, „in welchem Maße das im Unterricht erworbene Können und Wissen übertragbar ist auf dasjenige, was nicht im Unterricht gebracht werden kann. Der Expansion der Wissensgebiete kann nur Rechnung getragen werden, wenn der Unterricht auf die Vermittlung , Entwicklung und Aneignung von Grundmaterialien und die methodischen Prinzipien ... zentriert bleibt und diese an exemplarischen Fällen vermittelt"[3].

---

1) Vgl. FREY, Theorien des Curriculums;
2) Vgl. GAGNÉ: Bedingungen menschlichen Lernens;
3) BILDUNGSRAT: Strukturplan, S. 67 f;

4. Evaluation und Revision

Überblickt man die aufgezeigte Curriculumstrategie, so lassen sich zunächst zwei curriculare Handlungsräume identifizieren: die Curriculum-Entwicklung und die Curriculum-Umsetzung. Dies, soweit die für das weitere curriculare Vorgehen notwendigen Folgerungen daraus, seien mit der Abbildung -9- verdeutlicht[1]: Die Curriculum-Entwicklung und in ihrer Folge die Curriculum-Umsetzung produzieren -im Sinne der Qualifikationsbedürfnisse der Gesellschaft, ihrer Subsysteme und als Funktion der entsprechenden Bildungssysteme beziehungsweise Bildungsinstitutionen (1)- bestimmte notwendige Qualifikationen (5). Dabei umfaßt die Curriculum-Entwicklung die Planung und die Konstruktion des Curriculums (2). Das Curriculum ist ein System von

- analytisch abgeleiteten Qualifikationserfordernissen,
- daraus bestimmten und definierten Lernzielen sowie
- diesen Lernzielen zugeordneten Lerninhalten, Lernverfahren und Lernkontrollen.

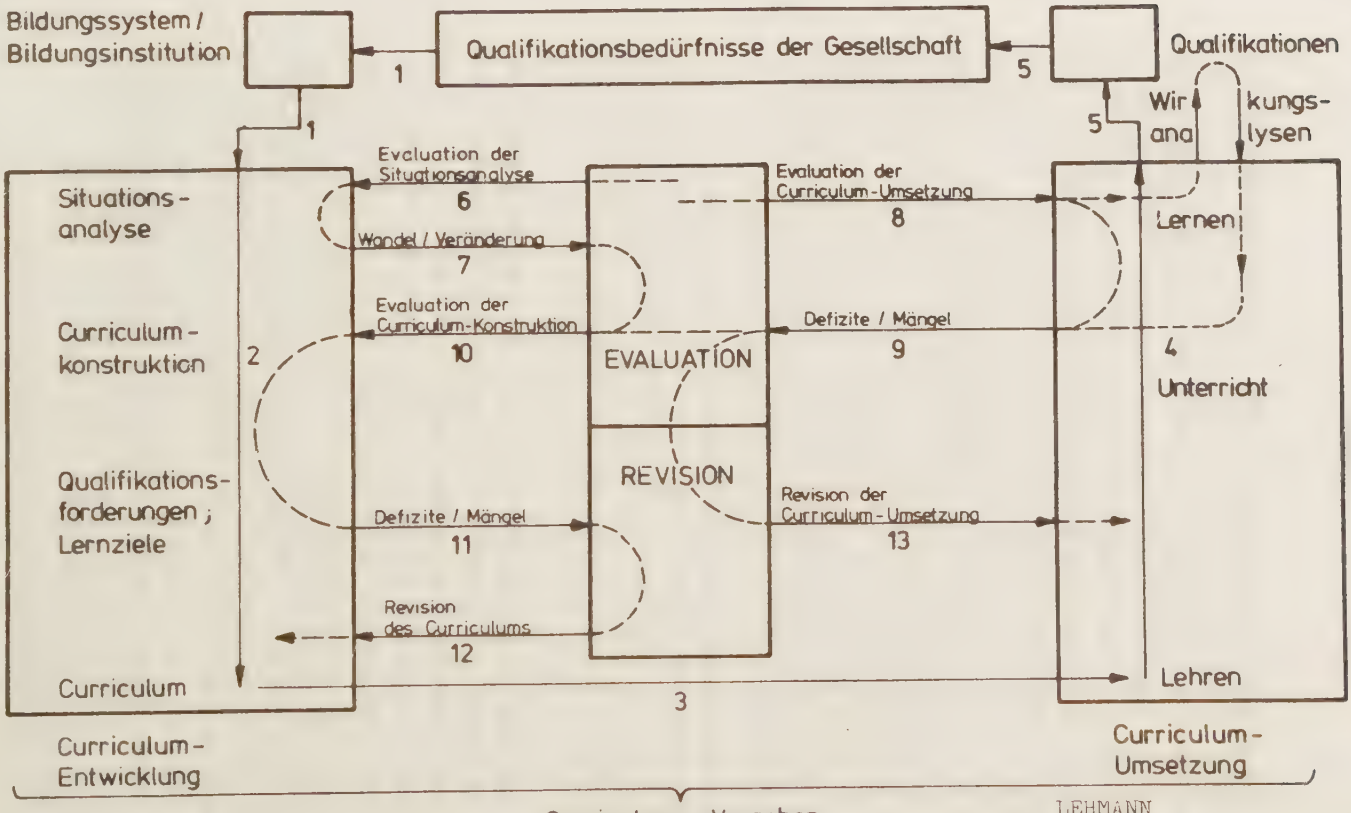
Es ist gleichzeitig 'input' (3) für den Prozeß der Curriculum-Umsetzung. Diese umfaßt das lernzielorientierte Lernen und Lehren nach Maßgabe des Curriculums (4), mit dem Ziel, den gewünschten und notwendigen Zuwachs an Qualifikationen zu erreichen (5).

Bei der weiteren Betrachtung der Notwendigkeiten curricularen Vorgehens muß davon ausgegangen werden, daß dieser idealtypisch dargestellte Verlauf (1 - 5) Störungen erfährt: Es können sich Unstimmigkeiten und Fehler während der curricularen Konstruktionsphase eingeschlichen haben, es können Mängel bei der Curriculum-Umsetzung auftreten,

---

1) Die Ziffern im laufenden Text entsprechen denen in der Abbildung -9-.
Vgl. dazu auch: SEIZ: Unterrichtstheorie;

DAS CURRICULARE VORGEHEN ALS DYNAMISCH FORTSCHREITENDES KREISLAUFSYSTEM



LEHMANN
Abbildung -9-

und es können sich, bedingt durch den fortschreitenden sozialen und technologischen Wandel, Veränderungen der curricularen Planungsdaten ergeben.

Wenn das letztgenannte -im Idealfall- durch den Prozeß der Situationsanalyse innerhalb der Curriculum-Entwicklung zwar immer wieder aufgefangen werden kann, so machen alle Störungsmöglichkeiten zusammengenommen auf jeden Fall ein umfangreiches und sicheres System ständiger Evaluation, das heißt ständiger Überprüfung und Kontrolle, erforderlich. Dieser, neben der Curriculum-Entwicklung und Curriculum-Umsetzung dritte curriculare Handlungsraum umfaßt im wesentlichen die Evaluation der Situationsanalyse, der Curriculum-Umsetzung und der Curriculum-Konstruktion. Die Evaluation der Situationsanalyse (6) überprüft, analog zur stattgehabten Situationsanalyse am Anfang der Curriculum-Entwicklung, die einzelnen Situationen auf mögliche Veränderungen. Die Evaluation der Curriculum-Umsetzung (8) überprüft mittels Lernzielkontrollen, Unterrichtsbeobachtung, aber auch über spätere Wirkungsanalysen im Tätigkeitsfeld, die Lehr- und Lernprozesse auf mögliche Defizite und Mängel.

Lassen diese beiden Evaluationshandlungen Wandel und Veränderungen innerhalb der Situationen, wie beispielsweise in der Verwendungssituation, erkennen (7) beziehungsweise machen sie Defizite und Mängel bei der Curriculum-Umsetzung deutlich (9), so erfolgt daraufhin die Evaluation der Curriculum-Konstruktion (10), die allerdings auch unabhängig von den beiden anderen Evaluationshandlungen stattfinden muß, um eventuell sofort Unstimmigkeiten und Fehler, die bereits bei der Curriculum-Konstruktion eingetreten sein können, aufzuspüren.

Bei der Evaluation der Curriculum-Konstruktion kommt es darauf an, das Curriculum Schritt für Schritt gleichsam abzuklopfen: Muß die Zielbestimmung verändert werden? Gibt

es Lernziele, die der obersten Zielsetzung möglicherweise entgegenstehen? Sind die Lernziele eindeutig und präzise genug? Erfolgt die Zuordnung der Inhalte und Methoden sach- und problemgerecht?

Werden surch den Prozeß der einzelenen Evaluationen irgendwo im curricularen Vorgehen Schwachstellen sichtbar, so ergibt sich die Notwendigkeit einer entsprechenden Revision, das heißt der Überarbeitung. Sie stellt schließlich den vierten curricularen Handlungsraum dar. Je nach Art der gewonnenen Informationen umfaßt dieser entweder die Revision des Curriculums (12) oder die Revision der Curriculum-Umsetzung (13). Die Revision der Curriculum-Umsetzung könnte aus einer Veränderung des institutionellen Rahmens, wie beispielsweise Lehrerwechsel, Lehrerfortbildung oder Verkleinerung der Lerngruppe bestehen. Die Revision ist damit ´output` der Evaluation und gleichzeitig wiederum ´input` in den Prozeß der Curriculum-Entwicklung und der Curriculum-Umsetzung.

Es sollte verdeutlicht werden, daß Evaluation und Revision mehr umfassen als standardisierte Tests und Prüfungen. Darüber hinaus sei vermerkt, daß bei der gesamten Curriculum-Entwicklung die Mitwirkung der Lernenden und der Lehrenden, wo immer und wann immer es möglich erscheint, angestrebt werden sollte -schließlich sind sie die Betroffenen und die Akteure der Curriculum-Umsetzung- wäre eine Mitwirkung insbesondere im Rahmen der Evaluation und Revision zweifellos realisierbar. Daraus entstünde -neben der größeren Effektivität, aufgrund umfassenderer Informationen und der Mitarbeit- vor allem der wesentliche Vorteil, an einem entscheidenden Punkt curricularen Vorgehen die Notwendigkeit der qualifizierten Beteiligung auch Betroffener einsichtig zu machen, sowie die gesellschaftlich so wichtige Fähigkeit zur Partizipation üben zu können.

Evaluation und Revision stellen praktisch einen ständi

gen Prozeß notwendiger curricularer Überprüfung und Aktualisierung dar. Wäre das curriculare Vorgehen in seiner Gesamtheit abschließend zu charakterisieren, so ließe es sich wohl, aufgrund seiner fortlaufenden 'input - output - Systematik` sowie seiner dauernden 'feed - back - Strukturen`, als ein dynamisch fortschreitendes Kreislaufsystem zur Planung, Durchführung und Kontrolle von Bildungsprozessen bezeichnen[1].

5. Extreme Curriculum-Positionen

Eng verbunden mit den Problemen der curricularen Zuordnung von Inhalten, Methoden und Kontrollen ist die Frage, ob Curricula geschlossen, das heißt kodifiziert, bis ins einzelne vorgeplant, oder offen, das heißt mehr prozeß- und handlungsbezogen konstruiert werden sollen. Wie beim Problem der Lernzieloperationalisierung ist auch diese Frage nicht alternativ zu sehen und zu beantworten. Als ideal anzustreben, weil den Erfordernissen von Lehr- und Lernprozessen am ehesten gerecht werdend, dürfte wohl eine Mischform sein, also ein Curriculum, das sowohl geschlossene als auch offene Sequenzen enthält -wie das durch diese Arbeit initiierte teiloffene Curriculum mit den Aspekten der Lernziel- und der Problemorientierung.

Die Erkenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit der Curriculumforschung und der Curriculumdiskussion zeigen neben der Gegensätzlichkeit verschiedener Denk- und Handlungspositionen, daß es im Laufe der nun fast fünfzehnjährigen bundesdeutschen Curriculumforschung und Curriculum-Entwicklung gravierende Phasenverschiebungen bezüglich der Schwerpunkte gegeben hat:

---

1) Vgl. SEIZ: Curriculumtheorie und Ausbildungsstrategie, S. 369;

- so finden wir in den ersten Phase curricularer Prozesse, die in den Jahren 1967 und 1971 liegen, die Aufarbeitung vorwiegend amerikanischer Literatur und Vorhaben unter dem Forschungsmotto: ´Vom Lehrplan zum Curriculum`; in dieser Periode werden vorwiegend Einzelfragen zu lösen versucht;
- eine weitere Phase der Curriculumforschung, sie hat ihren Beginn um 1970 und findet ihren Abschluß mit dem Jahre 1974,
  + richtet ihren Schwerpunkt auf die Sammlung von Curriculum-Modell-Entwürfen,
  + versucht sich in Vergleichen,
  + meldet Skepsis an und übt Zurückhaltung gegenüber einer langfristigen Curriculumplanung;
- gegenwärtig befinden wir uns in einer dritten Phase, die ihren Anfang mit dem Jahre 1974 genommen hat und sich überwiegend mit Kriterien um eine praktikable Lernzielanalyse bemüht, die Forderungen nach einem stärkeren Handlungsbezug erhebt und glaubt, diese mit dem sogenannten ´offenen` Curriculum darstellen zu können[1].

Den aufgezeigten Intervallen ist zum einen ein Zug zu geschlossenen Curricula in der Anfangsphase der Curriculumforschung, zum anderen sind Tendenzen zu offenen Curricula zu entnehmen.

Ich bin der Ansicht, daß sich für den Unterricht in den Lernfeldern ´Personalwesen` und ´Betriebliches Bildungswesen` das problem- und lernzielorientierte Curriculum anbietet, da erwachsene Lernende weder den mit übergroßen Freiraum ausgestatteten Unterricht das offene Curriculum noch den stringent erfolgskontrollierten lernzielabhängigen Unterricht im geschlossenen Curriculum den Vorzug geben[2].

---

1) Vgl. SCHMACK: Unterrichtsanalytik, S. 170 ff;
2) Diese Position ist begründet aus dem Umgang mit erwachsenen Lernenden, deren Altersstruktur sich, in einer Lerngruppe, zwischen 19 Jahren und 42 Lebensjahren bewegt. In der Literatur sind diesbezüglich keine Hinweise zu finden; Untersuchungen sind dem Verfasser zu dieser Problematik nicht bekannt geworden.

5.1 Das geschlossene Curriculum

Bestrebungen, geschlossene Curricula zu entwickeln, können der ersten Phase der deutschen Curriculum-Entwicklung zugerechnet werden. In dieser Zeit trafen euphorische Tendenzen vieler Curriculumforscher mit Bestrebungen einiger Unterrichtsforscher zusammen, die meinten,

- es solle ein Curriculum konzipiert werden, das mit absoluten Aussagen ausgestattet sein müsse;
- der Didaktiker müsse versuchen, die totale Planung und Kontrolle des Unterrichts zu verwirklichen.

Motive der einen trafen somit auf Strebungen der anderen, sie kamen sich so sehr nahe, daß es zu einem sogenannten geschlossenen Curriculum kein weiter Weg mehr war, denn „als geschlossenes Curriculum wird ein Ansatz bezeichnet, nach dem möglichst alle Faktoren des Unterrichtsprozesses durch Planung beeinflußt werden sollen"[1], wobei dem Lehrer die Rolle eines Administrators des Unterrichts zugewiesen wird[2].

Die Gefahr, daß der Lehrende durch stringente Vorgaben jegliche Autonomie in der Unterrichtsgestaltung, hinsichtlich der eigenen Kreativität und Spontaneität sowie situationsangemessener erzieherischer Maßnahmen verlieren könnte, war groß und wurde nicht unmittelbar erkannt, später dafür umso heftiger artikuliert.

Der Grad der Operationalisierung eines Curriculums hat unterschiedliche Bedeutung.

Aus der Perspektive des Lehrplangestalters erscheint eine Operationalisierung der einzelnen Curriculumelemente nur dann sinnvoll, wenn nicht nur der gegenwärtige, sondern vor allem der zukünftige Lebensvollzug exakt im vor-

---

1) BECKER u.a.: Das Curriculum, S. 105;
2) Vgl. BECKER u.a.: a.a.O., S. 105;

aus zu beschreiben ist; das würde aber bedeuten, daß der Lehrplangestalter die individuellen Vorhaben bei Lernenden zu einem relativ frühen Zeitpunkt zu erkennen versuchen muß; diese Überlegungen können meiner Meinung nach keine Zielsetzung für ein demokratisches Staatswesen sein, das seinen Bürgern durch das Bildungssystem und seine Institutionen die Zukunft je gerade individuell, zumindest in einem vertretbaren Ausmaß, gestalten helfen will. Für einen Lehrenden stellen sich andere, aber genauso bedeutsame Probleme, wenn er seinen Unterricht strukturiert und operationalisiert. Die Bezugsebene Unterricht muß operationalisieren, weil durch Unterricht das individuelle Lernen des Schülers und damit seine Individualität gefördert werden soll.

Somit kann ein Curriculum dann als geschlossen angesehen werden, wenn operationalisierte Lernziele stringent vorgegeben sind, und diese nur eine Umsetzungsmöglichkeit für das Unterrichtsgeschehen zulassen, nämlich diejenigen, die vom Lehrenden aus dem vorgegebenen Lernzielkatalog selektiert worden ist.

5.2 Das offene Curriculum

Die Bezeichnung ´offenes Curriculum` fordert in seinem Kern von den Lehrenden und den Lernenden Kreativität, Spontaneität und sehr viel Einsicht in pädagogische Zusammenhänge und die Ablehnung jener Standards, die bei der behavioristisch orientierten Curriculumforschung vorherrschen[1].

Hier zeigen sich konträre Ansichten der beiden extremen curricularen Standorte: Stringenz der operationalisierten Lernziele mit einer einzigen Umsetzungsmöglichkeit

---

1) Vgl. MOSER in: CurrculumHandbuch I, S. 439;

im geschlossenen Curriculum und Kreativität, Spontaneität und situationserforderliche Verhaltensweisen im offenen Curriculum.

Wie sich die Position des offenen Curriculums in einer synoptischen Gegenüberstellung zum geschlossenen Curriculum ausweist, zeigt die nachfolgende Darstellung sehr eindrucksvoll[1].

OFFENES CURRICULUM	GESCHLOSSENES CURRICULUM
PROZEßORIENTIERUNG:	PRODUKTORIENTIERUNG:
offenes Arrangement von Lernsituation und Lernmaterialien. Lernziele nur als hypothetische Setzung ohne allgemeinen Rahmen.	komplette Unterrichtsprogramm beziehungsweise Lehrpläne mit hierarchisch geordneten und operationalisierten Lernzielen, -materialien und erfolgskontrollen (Tests).
KOMPLEXER LERNBEGRIFF:	REDUZIERTER LERNBEGRIFF:
Lernen als von einer Vielzahl von Faktoren abhängiger Interaktionsprozeß, in dem Inhalts- und Beziehungsaspekt nebeneinander stehen.	auf behavioristischer Grundlage: Lernen als meßbare Verhaltensänderung.
DEZENTRALISATION:	ZENTRALISATION:
Horizontale Kontrolle.	Vertikale Kontrolle.
SUBJEKTKONTROLLE:	OBJEKTKONTROLLE:
Dezentralisation als Mitbestimmung der Betroffenen.	Zentralisation der Entscheidungsprozesse bei Politikern und Wissenschaftlern.
INTERAKTIONSMODELL:	BÜROKRATIEMODELL:
Aufhebung der Trennung von Curriculum-Entwicklung und -Erprobung: Unterricht als Experiment.	Trennung von Curriculum-Entwicklung und -Erprobung.

1) Vgl. BECKER u.a.: Das Curriculum, S. 242;

GLEICHBERECHTIGTER KOOPERATION:	EINSEITIGES ÜBERGEWICHT:
zwischen Wissenschaftlern und Lehrern unter Einbeziehung der Lernenden. Neue Definition der Wissenschaftsrolle: aktivierende Schul- und Sozialforschung.	der Wissenschaftler und Experten. Randrolle der Lehrer, keine Beteiligung der Lernenden.
KONTEXTBEZOGEN:	KONTEXTNEUTRAL:
Berücksichtigung der jeweils konkreten Kommunikations- und Interaktionssituation der Lerngruppe und des schulischen Beziehungsfeldes.	Ausklammerung der konkreten Schul- und Unterrichtssituation als 'hidden curriculum'.
AUFGABENORIENTIERTES LERNEN:	WISSENS- BEZIEHUNGSWEISE ERGEBNISORIENTIERTES LERNES:
im Projektverfahren unter Einbeziehung der Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen der Lernenden.	Wissenserwerb als meist fremgesteuerte Qualifikationserzeugung.

Wird das 'offene' Curriculum so verstanden, daß Lehrer und Lernende ihrer spezifischen Situation als Erfinder didaktischer Aufgabenstellungen fungieren, die den Unterrichtsprozeß als Experiment initiieren und die eigentlich vorgegebenen Lehrplaninhalte und die vorgegebenen Unterrichtsmaterialien grundsätzlich alternativ interpretieren[1], wird zwangsläufig Chaos in der Unterrichtsrealität und in der schulischen Abschlußqualifikation entstehen. Darüber hinaus besteht die Gefahr, ungebildete junge Menschen 'in das Leben' zu entlassen. Diesem Verständnis von einem offenen Curriculum kann ich keine positiven Aspekte abgewinnen.

Neuerdings wird auch ein anderes Verständnis von einem offenen Curriculum artikuliert. Da werden Handlungsspielräume- und Alternativmöglichkeiten eingeräumt, dem Erziehungs-

1) Vgl. NESTLE in: Curriculum-Handbuch II, S. 171;

und Bildungsprozeß fördernde Freiräume garantiert, denn das „Curriculum, der zielbezogene didaktische Handlungsentwurf, sollte offen für Erfahrungszusammenhänge von allen am Unterricht Beteiligten, offen für Einwürfe, Hilfen, Fragen von Wissenschaftlern -und bei aller Offenheit doch nicht zu Chaos, zu Beliebigkeit, zur Vereinnahmung durch geschliffene Routine führen"[1]. Diese Auslegung und die dahinterliegenden Intentionen des offenen Curriculums scheinen Ausgangspunkt der Deutschen Bildungskommission gewesen zu sein, als sie dafür plädierte, diesen Begriff, im Hinblick auch auf den Diskussionsstand praxisnaher Curriculum-Entwicklung, für ihre diesbezüglichen Bemühungen zu verwenden[2].

TÜTKEN bezeichnet den Standort der Deutschen Bildungskommission als wichtigen Merkpunkt in der Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex. Er erkennt zwei Unterrichtskonzeptionen bezüglich offener Curricula:

1. die zweckrationale Auffassung von Unterricht als gemeinsames Lernen und
2. die interaktionistische Affassung von Unterricht als gemeinsames Handeln[3].

SCHMACK diskutiert die Problematik offener Curricula, indem er drei Kriterien für die Konstruktion dieser Curriculumposition hervorhebt:

1. Der Freiraum des Lehrers, der abgestimmt sein soll auf die individuellen Erfordernisse der jeweiligen Lernlage.
2. Die Lernziele, die verstanden werden als ´Handlungsziele` mit Alternativangeboten und ihre Legitimation dadurch erhalten, daß sie aus dem Gesamtwillen der Lernenden abgeleitet werden.
3. Die Offenheit der Methoden durch Mitbestimmung der Lernenden bezüglich der Unterrichtsverläufe[4].

---

1) GARLICHS u.a.: Didaktik offener Curricula, S. 7;
2) Vgl. BILDUNGSRAT: Praxisnahe Curriculumentwicklung, S. 21 ff;
3) Vgl. TÜTKEN: Praxisnahe Curriculumentwicklung, S. 576;
4) Vgl. SCHMACK: Unterrichtsanalytik, S. 184;

Diese Position des offenen Curriculums hebt ganz entschieden darauf ab, dem Lehrenden die entscheidende Funktion in der Bewältigung der vielfältigen Aufgaben zuzusprechen; muß er doch nicht nur den Lernstoff alternativ in Unterricht umsetzen, sondern darüber hinaus auch die gegenwärtigen Lebensprobleme seiner Lernenden lösen helfen. Da Unterricht aber immer eine Zukunftsdimension aufweist, muß auch diesem Aspekt nachdrücklich Aufmerksamkeit gewidmet werden. Diese Auffassung birgt die Gefahr der Veränderung um der Veränderung willen und des dauernden Experimentierens im Unterricht. Von dieser Ansicht ist es dann nicht mehr sehr weit, die Arbeit am offenen Curriculum als „Curriculum-Handwerkelei unter Aufgabe grundlegender wissenschaftlicher Standards"[1] zu betrachten.

Ein Vurriculum kann demnach dann als ofen bezeichnet werden, wenn keine operationalisierten Lernziele vorgegeben sind, die das Fach, das Lernfeld und den Unterricht strukturieren, das Schülerendverhalten weder in den Strukturelementen als Ganzes noch für den Unterricht bestimmen und damit die Umsetzungsmöglichkeiten in keiner Weise limitieren.

Es sei entschieden darauf hingewiesen, daß offene Curricula die Gefahr systemlosen Unterrichts durch ungeplante und nicht abgegrenzte Vorgaben ausschließen; die geschlossenen Curricula, als ihr Gegenpol, implizieren Tendenzen, den Unterricht zu einer 'check-list-method` zu degradieren.

6. Anstatt einer Synthese: Der eigene Standort

6.1 Zielsetzungen des Bildungsauftrages

Es wurde bereits festgestellt, daß für die branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule expressis verbis kein Bil-

---

1) BECKER u.a.: Das Curriculum, S. 248;

dungsauftrag vorliegt. Dieser ist nur im Zusamenhang mit verschiedenen Veröffentlichungen der KMK und des Kultusministers des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN schemenhaft zu erkennen[1]. Aufgrund des fehlens eines explizit formulierten Bildungsauftrages habe ich die Intention dieser Bildungsinstitution artikuliert.

Der von mir postulierte Bildungsauftrag geht von der Prämisse aus, daß die Wirtschaftsfachschule Fort- und Weiterbildung auf der Grundlage eines kaufmännischen Berufs und mindestens einer zweijährigen einschlägigen Berufs- und Betriebspraxis betreibt, und sie es durch diese Vorgaben ausschließlich mit recht lebenserfahrenen erwachsenen Lernenden zu tun hat; dadurch bedingt, werden folgende Ziele angestrebt:

1. die Erneuerung, Erweiterung und Vertiefung allgemeinbildender Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten unter Berücksichtigung des Prinzips der Durchlässigkeit und des Prinzips der Höherqualifikation;
2. die Erneuerung, Erweiterung und Vertiefung fachlicher Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten;
3. die Verknüpfung von wissenschafts-theoretischen Kenntnissen, Erkenntnissen und Erfahrungen mit den Kenntnissen und Erfahrungen der beruflichen Praxis;
4. die Vermittlung von Führungskenntnissen, Führungsfertigkeiten und Führungsfähigkeiten zur Erfüllung der Aufgaben in der angestrebten beruflichen Position mit herausgehobenen Fach- und Führungsaufgaben;
5. die Entwicklung unterschiedlicher Verhaltensdispositionen, die den verschiedenen Erwartungshaltungen von Führern und Geführten entsprechen.

Der Bildungsauftrag für die Wirtschaftsfachschule mit seinen differenzierten Zielsetzungen ist ein wichtiger Schritt hin zur Verwirklichung der Absicht, den speziel-

---

1) Vgl. Kapitel I dieser Arbeit;

len Standort dieser Schule aufzuzeigen. Einerseits soll durch die Wissenschaft bereitgestelltes Wissen, andererseits sollen berufsadäquate und betriebsbezogene Kenntnisse vermittelt werden.

So sollte die Lehr- und Lerntätigkeit an Fachschulen die Handhabung von Systematiken wissenschaftlichen Arbeitens weit mehr verfolgen, zum Beispiel durch die Bearbeitung betrieblicher Problemstellungen durch Fälle. Diese lerntheoretische und praxisbezogene Methode verfolgt die Absicht, Probleme der Wirtschaft, der Verwaltung, der Arbeitswelt insgesamt, in den Lernfeldern 'Personalwesen' und 'Betriebliches Bildungswesen' realitätsnahe aufzuarbeiten. Die exemplarische Darstellung ist hier in einem doppelten Sinne gemeint: Einaml lassen sich die beiden Lernfelder als Beispiel für weitere Lernfelder und Unterrichtsfächer der branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule angeben, zum anderen kann die Darstellung von Problemen der Arbeits-, Berufs- und Betriebswelt an Fallbeispielen nur als exemplarisch in seinen Problemen und seinen Lösungsmöglichkeiten abgesehen werden, da sowohl das Problem des Exemplarischen als auch das Problem des Exemplarischen der Situation und ihre Lösungen weitgehend situationsbedingt sind.

Deshalb wird das teiloffenen Curriculum Probleme und Problemlösungen am Beispiel der Lernfelder 'Personalwesen' und 'Betriebliches Bildungswesen' aufzeigen, die allerdings als Hinweis für eine Revision des gesamten Rahmenlehrplans der Wirtschaftsfachschule zu verstehen sind.

6.2 Forderungen potentieller Abnehmer

Aus der Sicht potentieller Abnehmer von Fachschulabsolventen sollen im Bildungssystem einerseits fachliche Qualifikationen entwickelt und gefördert werden; andererseits sol-

len Einstellungen und Verhaltensweisen disponibel werden, die die Einordnung in das betriebliche Sozialgefüge erleichtern[1] und eine Identifikation als Mitarbeiter des Betriebes allgemein und mit der Tätigkeit insbesondere ermöglichen.

Hier zeigt sich, daß Schule und Betrieb unterschiedliche Zielsetzungen bezüglich des Menschen verwirklichen wollen: Während die Schule des Prinzips der generellen menschlichen Verwirklichung in allen Bereichen anstrebt, neigen Betriebe dazu, die Selbstverwirklichung des Menschen zunächst in seiner Identifikation zum betrieblichen Sozialgefüge zu sehen. So werden die fachlichen Qualifikationen, auch der von Fachschulabsolventen, mehr am individuellen betrieblichen Qualifikationssystem gemessen[2], als an den schulischen Bewertungsmaßstäben.

Gerade in diesem Punkt kann die Konzeption des TOC-Modells ihre Integrationsfunktion beweisen. Nimmt doch das Problem- und lernzielorientierte Curriculum eine Verbindungsfunktion ein, die sich in dem Transfer von Theorie und Praxis, von Bildungssystem und Beschäftigungssystem äußert und in den Teilcurricula der Lernfelder 'Personalwesen' und 'Betriebliches Bildungswesen' in den jeweils problem- und lernzielorientierten Aussagen zum Ausdruck gebracht wird; als Transformator tritt der dieser Zielsetzung entsprechend ausgebildete Lehrende auf.

Das Wirkungsgefüge, bestehend aus den Strukturelementen

- Bildungsauftrag der Wirtschaftsfachschule,
- Vorstellungen der potentiellen Abnehmer von Fachschulabsolventen,
- problem- und lernzielorientiertes Curriculum,
- Lehrende,

---

1) Vgl. BYBROBSKI/RUDOPH in: Berufsausbildung, S. 144;
2) Vgl. HANDELSBLATT: Bewerber und Abschluß;

- praxisbewanderte Lernende,

fordert hohe Innovationsfähigkeit und Innovationsbereitschaft.

Zur Erfüllung dieser Postulate sind die vorab geschilderten extremen theoretischen Curricula nicht geeignet: sie mögen die wissenschaftliche Diskussion fruchtbringend vorantreiben, der Schulwirklichkeit wird allerdings weder mit dem geschlossenen noch mit dem offenen Curriculum die notwendige Hilfe bei der Bewältigung ihrer Alltagsprobleme zuteil.

Die aufgrund ihrer als unüberbrückbar erscheinenden Gegensätze extremer Curriculumpositionen haben einen Auslösecharakter für einen pragmatisch-dezisionistischen Curriculumansatz, der mit dem problem- und lernzielorientierten Curriculum in die weitere Diskussion eingebracht wird.

6.3 Definition TOC

DAS 'TEILOFFENE, PROBLEM- UND LERNZIELORIENTIERTE CURRICULUM' (TOC) ZIELT AB AUF EINE EFFEKTIVE UMSETZUNG UND VERWIRKLICHUNG VERBINDLICH VORGEGEBENER THEMENKREISE, AUSSAGEN UND LERNZIELE AUF DER LEHRPLANEBENE FÜR DIE VOM BILDUNGS- UND LERNPROZEß BETROFFENEN.

DAS SO KONZIPIERTE CURRICULUM (TEIL-CURRICULUM) KOMMT ZUSTANDE AUFGRUND DEMOKRATISCH-HANDLUNGSORIENTIERTER KONSENSBILDUNG HINSICHTLICH DER AUSWAHLKRITERIEN FÜR DEN LERNSTOFF, DIE LERNZIELALTERNATIVEN, DIE LERNWEGE UND DIE LERNKONTROLLE.

Diese Definition des TOC-Modells stellt sich als komplex dar, so daß die Absichten nicht direkt erkennbar zu sein scheinen. Um die Intentionen dieses curricularen Ansatzes

zu verdeutlichen, wird eine Reduktion vorgenommen, indem die Elemente teiloffen, problemorientiert, handlungsbezogen und lernzielorientiert des TOC-Modells erklärt werden.

TEILOFFEN ist dieser Curriculumansatz aus mehreren Gründen:

1. im Sinne eines Fach-, Teil- oder Lernfeldcurriculums; denn der jeweils eingebrachte theoretische Beitrag und der praxisorientierte Bezug sind zu verstehen als Aufgabe für einen selbständigen Teilbereich und als Beitrag für ein Gesamtcurriculum.
2. weil das TOC-Modell einen Themenkreis als Leitthema für das Unterrichtsgeschehen vorgibt, wobei bewußt keine Angaben über den Zeitbedarf für die unterrichtliche Realisation der einzelen Themenkreise gemacht werden.

   Ein Themnekreis ist in Verbindung mit den zugeordneten Aussagen, den beschriebenen Qualifikationen und den vorgegebenen Lernzielen als teiloperationalisierte Unterrichtseinheit zu begreifen.
3. im Hinblick auf curriculare Planungsalternativen, die es dem Lehrenden ermöglichen, selbstverantwortliche Unterrichtsentscheidungen im abgesteckten Lehrplangefüge zu treffen und auf die Lerngruppe gerichtete didaktisch-methodische Überlegungen zu realisieren.
4. weil die Lehrpläne der Lernfelder ´Personalwesen` und ´Betriebliches Bildungswesen` jeweils eine Einheit darstellen, ist es dem Lehrenden freigestellt, welchen Themenkreis er mit welchem Zeitaufwand zu welchem Zeitpunkt mit seiner Lerngruppe erarbeiten will.
5. weil die Vorgaben im lernzielorientierten Curriculum durch teiloperationalisierte Unterrichtseinheiten erfolgen, die ein Fach oder ein Lernfeld strukturieren und das Schülerendverhalten als Ganzes, nicht aber für den Unterricht, festlegen und somit alternative, aber limitierte, Umsetzungsmöglichkeiten angeben.

PROBLEM- UND HANDLUNGSORIENTIERT ist dieser curriculare Ansatz, weil er einen Themenkreis durch einen ausgewählten Aspekt in der Stufe der Aussage so konkretisiert, daß sich eine Problem- und Handlungsbezogenheit, sowohl auf den Ler-

nenden gerichtet wie auch auf den zukünftigen Arbeitsplatz bezogen, ergibt.

Als LERNZIELORIENTIERT ist das TOC-Modell zu bezeichnen, weil nach der Konkretisierung der Themenkreise durch die Aspektzuweisung in der Aussageebene, diese eine -begrnzte- Anzahl komplexer Lernziele mit hohem Klassifizierungsniveau zugeordnet sind.

Die Lernziele werden bewußt in einem hohen Klassifizierungsniveau gehalten, weil die Lernenden theoretische und praktische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in den Unterricht einbringen. Darüber hinaus belassen sie dem Lehrenden die Möglichkeit, Unterrichtsthemen so auszuwählen, daß sowohl die konkrete Situation der Lerngruppe berücksichtigt als auch der vorgegebene Lehrplan erfüllt wird.

Die Behauptung, das TOC-Model „zielt ab auf eine effektive Umsetzung und Verwirklichung verbindlich vorgegebener Themenkreise, Aussagen und Lernziele" erhebt den Anspruch, einerseits neue wissenschaftliche Erkenntnisse und veränderte gesellschaftliche Prozesse zu reflektieren und andererseits instrumentell und methodisch vorzugehen, so daß dem TOC-Modell kein statischer Allgemeingültigkeitsanspruch unterstellt werden kann; auch kann es nicht in die Nähe eines Dogmas gerückt werden.

Themnkreise, Aussagen und Lernziele bilden gemeinsam den curricularen Bezugsrahmen für die Lernfelder ´Personalwesen` und ´Betriebliches Bildungswesen`. Curricula sollten nach meinem Verständnis aufgrund eines Konsenses mit relevanten Gruppen unserer pluralen Gesellschaft über die allgemeinen Bildungsziele des Bildungs- und Schulsystems erarbeitet werden. Der Konsens für die allgemeinen Bildungsziele ist zu verstehen als gesellschaftlich übereinstimmende Transferleistung auf der Basis des Grundgesetzes der Bundesrepublik DEUTSCHLAND und -in diesem Beispiel- der Verfassung des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN. Die Übereinstim-

mung der vom Bildungs- und Lernprozeß Betroffenen soll demokratisch-handlungsorientiert herbeigeführt werden. Dieser als kooperativ-kommunikativ zu bezeichnende Prozeß setzt voraus, daß einerseits transparente Themenkreise, Aussagen und Lernziele für den Unterricht zur Verfügung stehen und andererseits, daß die Lernenden emotional und rational-intellektuell bereit sind, problemorientiert Sachthemen auszuwählen und zu bearbeiten. Die demokratisch-handlungsorientierte Konsensbildung fordert vom Lehrplan-Konzeptor, daß erforderliche Vorgaben in dem Lehrplan so gestaltet werden, daß sowohl für den Lernenden wie auch für den Lehrenden erkennbare alternative Vorgehensweisen möglich sind. Der Lehrende wird verpflichtet, die angebotenen Alternativmöglichkeiten als Schritte auf dem Weg zur Konsensbildung bei der nachwachsenden Gemeration auszuschöpfen; dies wird, zunächst, gegenüber den stringenten Festlegungen eines geschlossenen Curriculums ein wesentliches Mehr an Arbeitsaufwand, an Energie, an physischer und psychischer Substanz, an Literaturstudium und an Zeit in Anspruch nehmen. Dieser 'Aufwand' wird sich aber sehr vorteilhaft erweisen: erfolgreicher Unterricht beruht einerseits auf recht verstandener und vollzogener Sachautorität, die alternative Entscheidungsmöglichkeiten nicht nur zuläßt, sondern geradezu fordert. Andererseits gelingt Unterricht dann am wirkungsvollsten, wenn zwischen Lehrendem und seinen Lernenden ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis besteht, das zumindest bei älteren Schuljahrgängen und in der Erwachsenenbildung durch kooperative Zusammenarbeit unterstützt wird.

Das TOC-Modell kann nur verstanden werden als praxisorientierte Handlungsanweisung für die Lehrenden und die Lernenden gleichermaßen. Diese Einschätzung ist besonders dann gegeben, wenn der Lernprozeß sich im Bereich schulischer Aus-, Fort- und Weiterbildung mit erwachsenen Schülern vollzieht, denn das teiloffene, problem- und lernzielorientierte Curriculum

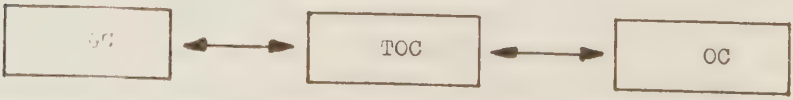
- hebt ab auf mehr Klarheit und Transparenz als offene Curricula;
- bietet mehr Alternativen als geschlossene Curricula;
- fördert und sichert die Individulität der Betroffenen.

6.4 Die Wirkungskräfte im TOC-Modell

Die Position des teiloffenen, problem- und lernzielorientierten Curriculums zwischen den Extremen eines geschlossenen und des offenen Curriculums wird durch die Beschreibung der vorgegebenen Elemente besonders deutlich. Die Abbildung -10- weist die Faktoren bezüglich des Grades der Offenheit oder Geschlossenheit eines teiloffenen Curriculums aus. Bei genauer Betrachtung scheint dem TOC-Modell eine gewisse Instabilität gegeben zu sein. Dieser Ansatzpunkt für Kritik soll nicht übergangen werden, denn in der Tat können die Faktoren in keiner Situation voll zur Geltung gelangen. Es sollte aber von der Möglichkeit optimaler Verwirklichung im Unterricht ausgegangen werden: Unterricht wird dann erfolgreich sein, wenn der Lehrende so viele Faktoren wie möglich berücksichtigt.

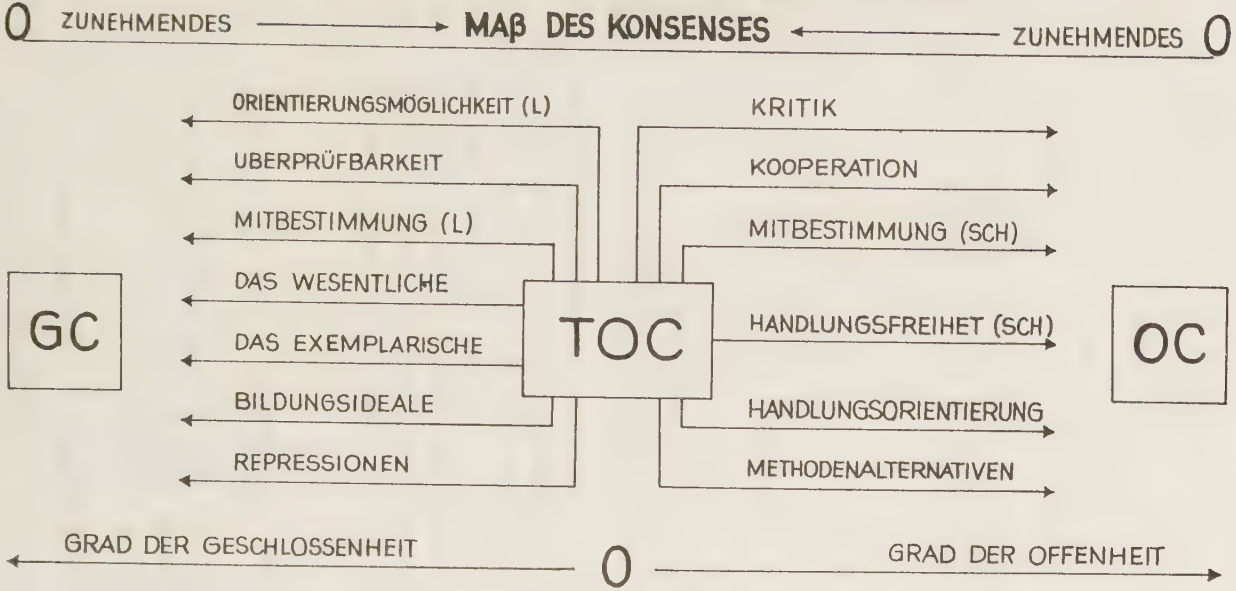
Die Position des TOC-Modells läßt sich, je nach auftretender Situation, wie folgt darstellen:

1. SITUATION



Hier haben wir es mit der G undposition des TOC-Modells zwischen den beiden Polen des geschlossenen und des offenen Curriculums zu tun.

DIE WIRKUNGSKRÄFTE IM TOC-MODELL



LEGENDE :

TOC = TEILOFFENES, PROBLEM-UND LERNZIELORIENTIERTES CURRICULUM
GC = GESCHLOSSENES CURRICULUM
OC = OFFENES CURRICULUM
SCH = SCHÜLER
L = LEHRER

LEHMANN
ABBILDUNG -10-

2. SITUATION

Die Wirkungskräfte[1] verschieben das TOC in Richtung des geschlossenen Curriculums, weil die Wirkfaktoren zur Geschlossenheit stärker sind als zur Offenheit.

3. SITUATION

Die Wirkungskräfte verschieben das TOC in Richtung zum offenen Curriculum, weil die Wirkfaktoren zur Offenheit stärker sind als die zur Geschlossenheit.

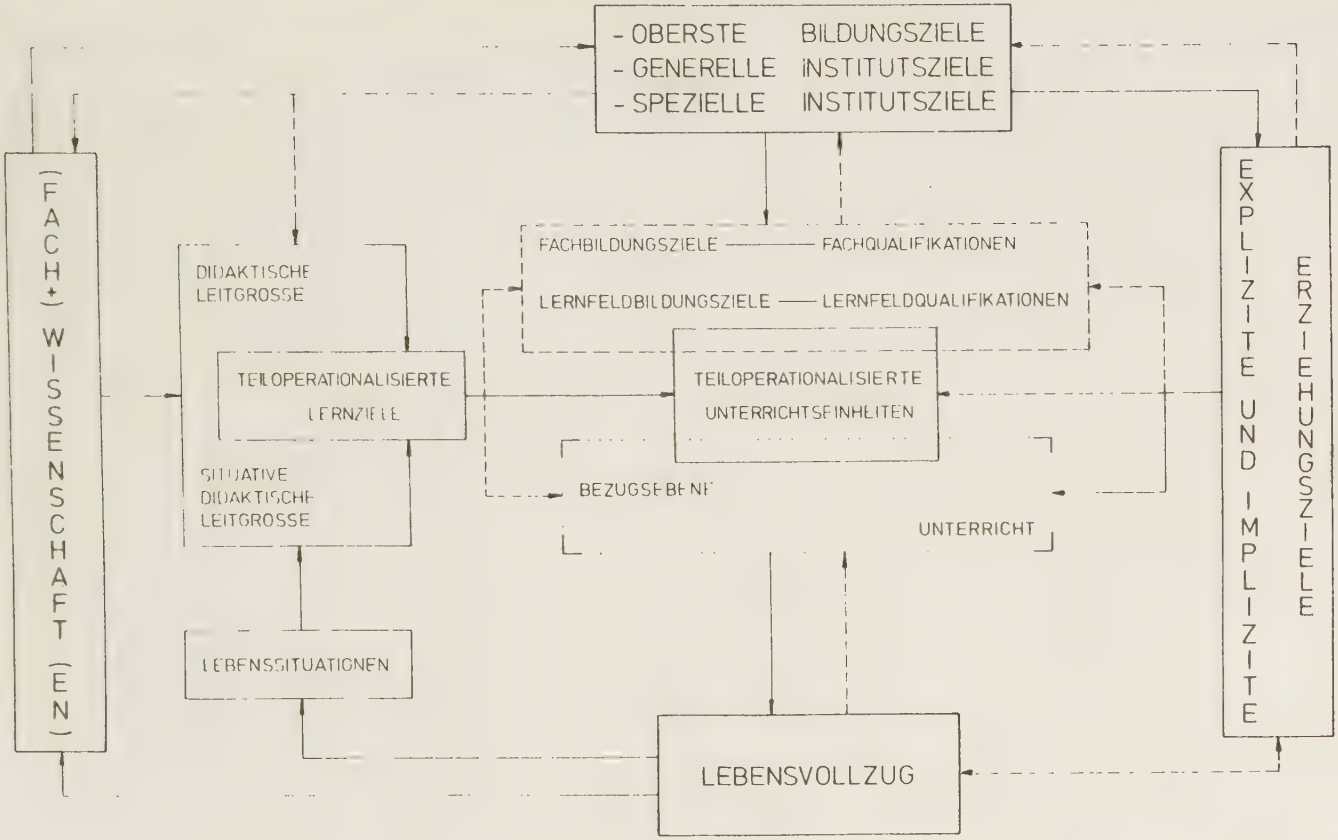
Die Erkenntnis, daß das TOC-Modell eine gewisse instabile Position zwischen den beiden Extremen einnehmen kann, bedeutet nicht die Kapitulation gegenüber diesen extremen Curriculumpositionen. Die Entscheidung zugunsten des teiloffenen, problem- und lernzielorientierten Curriculums wird vor allem in dem Bewußtsein getroffen, daß der L e h r e r eine dominante Rolle in diesem Modell zu übernehmen hat[2].

6.5 Die Elemente des TOC-Modells

In einer hierarchischen Darstellung (siehe dazu auch die Abbildung -11-) lassen sich die Curriculumelemente des TOC-Modells wie folgt aufzeigen:

---

1) Die WIRKUNGSKRÄFTE werden in der Abbildung -10- verdeutlicht.
2) Die Problematik der 'Wirkungskräfte im TOC-Modell' ist auch bei KITTLER: Problemorientierter Psychologieunterricht, S. 181 - S. 184, angesprochen.



LEHMANN
Abbildung -11-

1. OBERSTE BILDUNGSZIELE
   - Grundgesetz, Landesverfassung
2. INSTITUTSZIELE
   - allgemeiner und spezieller Art
3. FACHBILDUNGSZIELE und FACHQUALIFIKATIONEN
4. LERNFELDBILDUNGSZIELE und LERNFELDQUALIFIAKTIONEN
5. ERZIEHUNGSZIELE
6. LEBENSVOLLZUG
   - wissenschaftliche Erkenntnisse und Lebenssituationen
7. DIDAKTISCHE KRITERIEN
   - didaktische Leitgrößen
8. UNTERRICHTSEINHEITEN
   - Themenkreise, Aussagen, Lernziele
9. BEZUGSEBENE UNTERRICHT

Um den theoretischen Bezugsrahmen des TOC-Modells zu komplettieren, werden die einzelnen Curriculumelemente und ihre Funktionen beschrieben und begründet.

6.5.1 Allgemeine Bildungsziele

Aus meiner Sicht ergeben sich folgende Ebenen, die durch die unterschiedliche Zuordnungsebene der allgemeinen Bildungsziele aufgezeigt werden kann:

1. die Ebene der OBERSTEN BILDUNGSZIELE, die sich aus dem Grundgesetz der Bundesrepublik DEUTSCHLAND und der Verfassung des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN gewinnen lassen;
2. die Ebene der GENERELLEN INSTITUTSZIELE, die aus dem Auftrag zur Erziehung, Bildung, Ausbildung, Fortbildung, Weiterbildung, Umschulung, dem Anlernen und der Erwachsenenbildung für die betreffende Bildungseinrichtung generell zu formulieren sind;
3. die Ebene der SPEZIELLEN INSTITUTSZIELE, die für den speziellen Auftrag einer bestimmten Bildungseinrichtung gelten und institutsadäquat zu beschreiben sind.

6.5.1.1 Oberste Bildungsziele

Das Grundgesetz der Bundesrepublik DEUTSCHLAND ist als Postulat für eine Konsensbildung aller Bürger unseres Staates. Die Verfassung des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN, dies gilt natürlich auch für die Verfassungen der anderen Bundesländer und der Stadtstaaten analog, berücksichtigt die speziellen Bedürfnisse der Bürger ihres Einzugsgebietes.

Grundgesetz und Landesverfassung gemeinsam entwerfen ein pluralistisch-dynamisches Bildungsideal. Zur Verfolgung und Verwirklichung der hier postulierten Bildungsideale können dem Grundgesetz und der Landesverfassung explizit wie implizit allgemeine Bildungsziele im Sinne oberster Bildungsziele entsnommen werden. Diese allgemeinen Bildungsziele gelten für alle schulischen Einrichtungen, die sich mit Erziehung, Bildung und Ausbildung befassen; demzufolge müssen die obersten Bildungsziele als Zielvorgaben sowohl für das öffentliche wie auch für das private Bildungsangebot Gültigkeit besitzen und Anwendung finden.

Folgende oberste Bildungsziele erscheinen geeignet, das pluralistisch-dynamische Bildungsideal wirkungsvoll unterstreichen zu können:

1. Die Würde des Menschen ist zu achten und das Dasein und das So-Sein des Individuums sind zu akzeptieren und ohne Diskriminierung zu tolerieren.
2. Der Einzelne oder die Gruppe engagiert sich für die Belange der Gemeinschaft in demokratischer Weise.
3. Der Einzelne strebt die Selbstverwirklichung im Rahmen des individuell Möglichen und des sozial Verantwortlichen an.
4. Der Einzelne oder die Gruppe verfolgt kooperative Formen der Zusammenarbeit und der Konfliktlösung bei der Vertretung berechtigter Interessen nach demokratischen Grundsätzen.

5. Der Einzelne darf durch die Inanspruchnahme des breiten Angebotes von Freizügigkeit unseres sozialen Rechtsstaates den Freiheitsraum des Mitbürgers nicht willkürlich einschränken.

Oberste Bildungsziele als bestimmende Wertentscheidungen beeinflussen die Bildungsziele aller nachfolgender Ebenen, die sich an obersten Bildungszielen zu rechtfertigen und sich mit ihnen zu identifizieren haben[1].

6.5.1.2 Generele Institutsziele

Durch unser Grundgesetz wird bestimmt, daß das gesamte Schulwesen dem Staat untersteht[2]. Die Länder, als die eigentlichen Träger unseres Kultursystems, sind verpflichtet, Schulen einzurichten, sie zu fördern und sie im Rahmen der Schulaufsicht zu kontrollieren[3]. Da die verfassungsgemäße Ordnung der Länder den Grundwerten und den Grundsätzen des Grundgesetzes nicht entgegenstehen darf[4], wirkt die Wertordnung des Grundgesetzes bestimmend auf die Länderverfassungen. Die generellen Ziele der Institution 'Schule' in den Ländern und damit auch im Land NORDRHEIN-WESTFALEN, müssen sich somit von den obersten Bildungszielen ableiten.

Für das Bildungssystem, und damit für das Institut 'Schule' sind die nachfolgenden Bildungsziele als generelle Institutsziele vorgegeben[5].

1. Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten;
2. Befähigung zu selbständigem Urteil; eigenverantwortliches Handeln und schöpferische Tätigkeit;

---

1) Vgl. PLATTE/KAPPEN: Wirtschaftslehreunterricht 1, S. 16;
2) Vgl. GRUNDGESETZ: Artikel 7;
3) Vgl. 3. AVOzSchOG, § 7;
4) Vgl. GRUNDGESETZ: Artikel 28;
5) Vgl. ROTH, H.-G.: Bildung und Ausbildung, S. 137 f;

3. Befähigung zu Freiheit und Demokratie;
4. Erziehung zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen;
5. Wecken friedlicher Gesinnung im Geist der Völkerverständigung;
6. Ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen;
7. Wecken der Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Vernunft und Verantwortlichkeit;
8. Befähigung zur Wahrung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft;
9. Orientieren über die Bedingungen der Arbeitswelt;
10. Befähigen zum Besuch anderer weiterführender Bildungseinrichtungen.

Ein Vergleich der generellen Institutsziele mit den obersten Bildungszielen zeigt eine weitgehende Übereinstimmung; er zeigt aber auch die Konkretisierung der obersten Bildungsziele in den generellen Institutszielen.

6.5.1.3 Spezielle Institutsziele

Das Bildungssystem ist in horizontaler und in vertikaler Richtung gegliedert. Es besteht aus verschiedenen Schulformen oder Schulstufen mit unterschiedlichen Zielausprägungen. Die generellen Institutsziele müssen deshalb in Abhängigkeit von der Schulform oder der Schulstufe spezifiziert werden. Dabei ist die Altersstruktur der Lernenden, aber auch die bildungsmäßige Stufung und damit die Schwerpunktbildung zu berücksichtigen. Dem Wesen der verschiedenen schulischen Institute im Bildungssystem entsprechend sind demzufolge spezielle Institutsziele für das jeweils betrachtete Institut aus den generellen Institutszielen abzuleiten.

Die speziellen Institutsziele müssen mit den generellen

Institutszielen in Übereinstimmung sein. Sie leisten so Beiträge zur Erreichung der in der übergeordneten Ebene ausgewiesenen Bildungszielen. Sie müssen aber auch zur Erreichung der speziellen Institutsziele derjenigen Bildungsinstitute beitragen, zu denen Durchlässigkeit besteht.

Im Prozeß der Zielfindung ist es nur verständlich, daß jede Bildungsinstitution eine Zielsetzung ausweist, die ihrem Bildungsauftrag entspricht:

- die PRIMARSTUFE (1. bis 4. Schuljahr in der GRUNDSCHULE) soll zum Lernen und zum systematischen schulischen Arbeiten erziehen;
- die SEKUNDARSTUFE I (5. bis 10. Schuljahr in der HAUPTSCHULE, der REALSCHULE, des GYMNASIUMS, der GESAMTSCHULE) soll zur Berufs- und zur Arbeitsfähigkeit erziehen und den mittleren Bildungsabschluß vermitteln;
- die SEKUNDARSTUFE II
  + in der Form der GYMNASIALEN OBERSTUFE des allgemeinbildenden Schulwesen soll sie durch die differenzierten Bildungsangebote in den Klassen elf bis dreizehn zur Berufs- und zur Studierfähigkeit erziehen und die Hochschulreife vermitteln;
  + das BERUFLICHE SCHULWESEN hat die Aufgabe, eine möglichst breite berufliche Bildung zu vermitteln und den allgemeinen Bildungsstand abzurunden oder zu erweitern:
    * im BERUFSVORBEREITUNGSJAHR und im BERUFSGRUNDSCHULJAHR lernen die Schüler mehrere Berufsfelder beziehungsweise Berufe genauer kennen. Beide Berufsschuleinrichtungen dienen dazu, die Berufswahl vorzubereiten und gleichzeitig bereits grundlegende Kenntnisse zu vermitteln, die Ansatzpunkt für den zukünftigen Beruf des Scülers sein können;
    * die BERUFSSCHULE begleitet die betriebliche Ausbildung entweder als Teilzeitschule (mit Unterricht an ein bis zwei Tagen pro Woche) oder in Form des Blockunterrichtes von mehreren Wochen Dauer pro Ausbildungsjahr;
    * die BERUFSFACHSCHULE bereitet Schüler, die

3. Befähigung zu Freiheit und Demokratie;
4. Erziehung zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen;
5. Wecken friedlicher Gesinnung im Geist der Völkerverständigung;
6. Ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen;
7. Wecken der Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Vernunft und Verantwortlichkeit;
8. Befähigung zur Wahrung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft;
9. Orientieren über die Bedingungen der Arbeitswelt;
10. Befähigen zum Besuch anderer weiterführender Bildungseinrichtungen.

Ein Vergleich der generellen Institutsziele mit den obersten Bildungszielen zeigt eine weitgehende Übereinstimmung; er zeigt aber auch die Konkretisierung der obersten Bildungsziele in den generellen Institutszielen.

6.5.1.3 Spezielle Institutsziele

Das Bildungssystem ist in horizontaler und in vertikaler Richtung gegliedert. Es besteht aus verschiedenen Schulformen oder Schulstufen mit unterschiedlichen Zielausprägungen. Die generellen Institutsziele müssen deshalb in Abhängigkeit von der Schulform oder der Schulstufe spezifiziert werden. Dabei ist die Altersstruktur der Lernenden, aber auch die bildungsmäßige Stufung und damit die Schwerpunktbildung zu berücksichtigen. Dem Wesen der verschiedenen schulischen Institute im Bildungssystem entsprechend sind demzufolge spezielle Institutsziele für das jeweils betrachtete Institut aus den generellen Institutszielen abzuleiten.

Die speziellen Institutsziele müssen mit den generellen

Institutszielen in Übereinstimmung sein. Sie leisten so Beiträge zur Erreichung der in der übergeordneten Ebene ausgewiesenen Bildungszielen. Sie müssen aber auch zur Erreichung der speziellen Institutsziele derjenigen Bildungsinstitute beitragen, zu denen Durchlässigkeit besteht.

Im Prozeß der Zielfindung ist es nur verständlich, daß jede Bildungsinstitution eine Zielsetzung ausweist, die ihrem Bildungsauftrag entspricht:

- die PRIMARSTUFE (1. bis 4. Schuljahr in der GRUNDSCHULE) soll zum Lernen und zum systematischen schulischen Arbeiten erziehen;
- die SEKUNDARSTUFE I (5. bis 10. Schuljahr in der HAUPTSCHULE, der REALSCHULE, des GYMNASIUMS, der GESAMTSCHULE) soll zur Berufs- und zur Arbeitsfähigkeit erziehen und den mittleren Bildungsabschluß vermitteln;
- die SEKUNDARSTUFE II
  + in der Form der GYMNASIALEN OBERSTUFE des allgemeinbildenden Schulwesen soll sie durch die differenzierten Bildungsangebote in den Klassen elf bis dreizehn zur Berufs- und zur Studierfähigkeit erziehen und die Hochschulreife vermitteln;
  + das BERUFLICHE SCHULWESEN hat die Aufgabe, eine möglichst breite berufliche Bildung zu vermitteln und den allgemeinen Bildungsstand abzurunden oder zu erweitern:
    * im BERUFSVORBEREITUNGSJAHR und im BERUFSGRUNDSCHULJAHR lernen die Schüler mehrere Berufsfelder beziehungsweise Berufe genauer kennen. Beide Berufsschuleinrichtungen dienen dazu, die Berufswahl vorzubereiten und gleichzeitig bereits grundlegende Kenntnisse zu vermitteln, die Ansatzpunkt für den zukünftigen Beruf des Scülers sein können;
    * die BERUFSSCHULE begleitet die betriebliche Ausbildung entweder als Teilzeitschule (mit Unterricht an ein bis zwei Tagen pro Woche) oder in Form des Blockunterrichtes von mehreren Wochen Dauer pro Ausbildungsjahr;
    * die BERUFSFACHSCHULE bereitet Schüler, die

sich bereits für eine Fachrichtung entschieden haben, auf ihre spätere berufliche Tätigkeit vor;

  * die HÖHERE BERUFSFACHSCHULE kann mit dem mittleren Bildungsabschluß besucht werden. Einige Formen vermitteln bereits einen Berufsabschluß;
  * die FACHOBERSCHULE bereitet Schüler und Erwachsene auf das Studium an einer Fachhochschule vor;
  * die FACHSCHULEN, eine Sonderform im beruflichen Schulwesen, dienen der beruflichen Fort- und Weiterbildung und vermitteln eine erweiterte und vertiefte fachliche Qualifikation;

- die KOLLEGSCHULE hat zum Ziel, ihren Schülern innerhalb einer Schule mehrere verschiedenartige Bildungswege und Abschlußmöglichkeiten zu eröffnen. Darüber hinaus ist es möglich, hier auch sogenannte Doppelqualifikationen zu erwerben: Schul- und Berufsabschluß[1].

Da die branchenunspezifische Fachschule für Wirtschaft der Fachrichtung Betriebswirtschaft nicht nur eine Fort- und Weiterbildungseinrichtung mit Höherqualifizierungsmöglichkeit im beruflichen und im allgemeinbildenden Bildungsbereich ist, sondern, trotz ihrer ausschließlich berufs- und lebenserfahrenen erwachsenen Lernenden, der Sekundarstufe II zugeordnet wurde, müssen die speziellen Institutsziele auch diese Fakten spiegeln. So erfolgt die Entwicklung der speziellen Institutsziele dieser Wirtschaftsfachschule auch unter folgenden Voraussetzungen:

- zwischen den generellen Institutszielen und den speziellen der Fachschule für Wirtschaft ist eine weitgehende Zielkomplementarität anzustreben;
- die Fachschule für Wirtschaft ist dem Bereich berufsbildender Schulen als eine Sonderform zugeordnet; sie ist ihrem Wesen nach aber dem Weiterbildungssystem zuzurechnen;
- die Lernenden sollen auf herausgehobenen Tätigkeiten im Beschäftigungssystem vorbereitet werden;

---

1) Vgl. KM NRW: Bildungswege in NORDRHEIN-WESTFALEN: Sekundarstufe II, S. 3;
Vgl. KM NRW: Berufliche Schulen in NORDRHEIN-WESTFALEN;

- die Fachschule für Wirtschaft soll dem Lernenden eine Qualifikation vermitteln, die diesem die Rückkehr in das Berufsleben erleichtert und ihm angemessene und damit soziale Aufstiegschancen bietet.

Eine vergleichende Betrachtung zeigt, daß die speziellen Institutsziele sich in den generellen Institutszielen identifizieren lassen. Durch die Ableitung der speziellen Institutsziele der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule hat die Konkretisierung der generellen Institutsziele für diese Bildungseinrichtung stattgefunden.

6.5.2 Spezielle Bildungsziele

Habe ich bisher allgemeine Bildungsziele der höchsten Ebene formuliert und beschrieben, die für alle Bundesländer, für alle Schulen und für alle branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschulen Gültigkeit besitzen, so beziehen sich die speziellen Bildungsziele auf ein Unterrichtsfach und auf jeweils ein Lernfeld.

Zur Verfolgung eines gesamtgesellschaftlichen Bildungsauftrages ist die Stellung der Fachbildungsziele zu den Fachqualifikationen von besonderer Bedeutung. Die Verknüpfung der Fachqualifikationen zu einem Komplex findet ihre Entsprechung in den Fachbildungszielen eines jeden Unterrichtsfaches. Darüber hinaus können wir folgern, daß eine formale Identifikation besteht zwischen den Curriculumebenen der Fachbildungsziele und der Fachqualifikationen einerseits und den Lernfeldbildungszielen und den Lernfeldqualifikationen andererseits.

Eine inhaltlich unterschiedliche Wertung zwischen den beiden aufgezeigten Ebenen ist deshalb gegeben, weil jedes der beiden Lernfelder einen eigenen und in sich geschlossenen Ausbildungsauftrag zu erfüllen hat; dieser jeweilige Auftrag wird im teiloffenen, problem- und lernzielorientier-

ten Curriculum durch eigene Lernfeldbildungsziele und Lernfeldqualifikationen für das Lernfeld 'Personalwesen' und für das Lernfeld 'Betriebliches Bildungswesen' unterstrichen. Die formale und die inhaltliche Posititon von Unterrichtsfach zu Lernfeld läßt sich folgendermaßen beschreiben:

1. Fachbildungsziele und Fachqualifikationen besitzen den Charakter einer vorgeordneten Bildungsebene in bezug auf die Lernfeldebene;
2. Fachbildungsziele und Fachqualifikationen beinhalten Lernfeldbildungsziele und Lernfeldqualifikationen;
3. Fachbildungsziele und Fachqualifikationen sind nur insofern zu unterscheiden, als Fachbildungsziele gegenüber Fachqualifikationen ein höheres Abstraktionsniveau aufweisen; die Fachqualifikationen streben konkretisierten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen zu.

   Fachbildungsziele (und Lernfeldbildungsziele) und Fachqualifikationen (und Lernfeldqualifikationen) finden ihre Verknüpfung und Begründung in den 'Didaktischen Kriterien';
4. Die Fachbildungsziele (Lernfeldbildungsziele) und die konkretisierenden Fachqualifikationen (Lernfeldqualifikationen) tragen zur Bewältigung von Lebenssituationen bei.

6.5.2.1 Fachbildungsziele

Die höher abstrahierten speziellen Institutsziele umfassen die Fachbildungsziele der Unterrichtsfächer einer Bildungseinrichtung. Da sich die speziellen Institutsziele auf einer höheren Ebene als die Fachbildungsziele befinden, müssen sich die Fachbildungsziele mit diesen identifizieren lassen. Sie müssen auch Beiträge zur Erreichung der speziellen Institutsziele leisten. Da die Unterrichtsfächer einer Bildungseinrichtung nicht isoliert nebeneinander stehen, müssen die Fachbildungsziele eines Faches auch zur Integration der Fachbildungsziele anderer Fächer beitragen.

Fachbildungsziele beinhalten weiterhin den vom Fachschüler anzustrebeneden Lernerfolg in einem Fach. Unter einem Fachbildungsziel wird deshalb ein komplexes Lernziel verstanden, weil es den vom Lernenden zu erreichenden Lernerfolg unter Einbeziehung der dazugehörigen Qualifikationen enthält und die Beiträge zu den speziellen Institutszielen und zu den Fachbildungszielen im voraus festlegt.

Bei der Entwicklung der Fachbildungsziele für die Lernfelder ´Personalwesen` und ´Betriebliches Bildungswesen` sind die bestehenden Interdependenzen der Fachbildungsziele zwischen den übergeordneten speziellen Institutszielen anderer Fächer und Lernfelder zu berücksichtigen. Bei der Suche und der Auswahl der fachlichen Inhalte anhand didaktischer Kriterien ist davon auszugehen, daß Lernende, die dieses Zentralfach wählen, eine Tätigkeit im betrieblichen Personal- und Bildungswesen anstreben. Zur Vorbereitung des Lernenden auf den Lebensvollzug ist es notwendig, durch das didaktische Kriterium des Handlungsbezugs (situative didaktische Leitgröße) Handlungselemente zu transformieren.

Da interdisziplinäre wissenschaftliche Erkenntnisse in steigendem Maße die Handlungsfähigkeit im betrieblichen Personalwesen beeinflussen , sind diese anhand des didaktischen Kriteriums der Wissenschaftsorientierung (didaktische Leitgröße) auf ihre Eignung zur Aufnahme in das Fachbildungsziel zu prüfen. Die Verbindung dieser beiden Aspekte des Lernens erfolgt auf hohem Abstraktionsniveau in der Lehrplanebene durch das didaktische Kriterium der Lernzielorientierung in den Fachbildungszielen. Auf diese Weise werden Fachbildungsziele für das Zentralfach ´Personal- und Betriebliches Bildungswesen` ermittelt. Ziel dieses Faches ist es:

1. qualifizierte Beiträge zu den vorgeordneten Bildungszielen zu leisten;
2. die Integration anderer Fachbildungsziele zu ermöglichen beziehungsweise diese zu fördern;

3. die Erkenntnisse der Einflußfaktoren, Strukturen und Regelhaftigkeit (Gesetzmäßigkeiten, Verfahren, Abläufe) des betrieblichen Personal- und Bildungswesen zu vermitteln;
4. Gestaltungsnotwendigkeit zu erkennen und Gestaltungsmöglichkeit zu fördern;
5. das Informations-, Urteils- und Handlungspotential der erwachsenen Lernenden weiter zu erhöhen;
6. wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen anzuwenden;
7. Kenntnisse und Einsichten dahingehend vermitteln, daß wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen in einer wechselseitigen Abhängigkeit von Methoden und Ergebnissen stehen;
8. Einstellungen und Verhaltensweisen hinsichtlich Mündigkeit und Toleranz zu verwirklichen.

6.5.2.2 Fachqualifikationen

Fachqualifikationen liegen vor, wenn aus dem Lernerfolg resultierende Befähigungen und Bereitschaften den Lernenden in die Lage versetzen, fachspezifische Lebenssituationen zu bewältigen und den Lernerfolg auf andere Fächer zu übertragen[1].

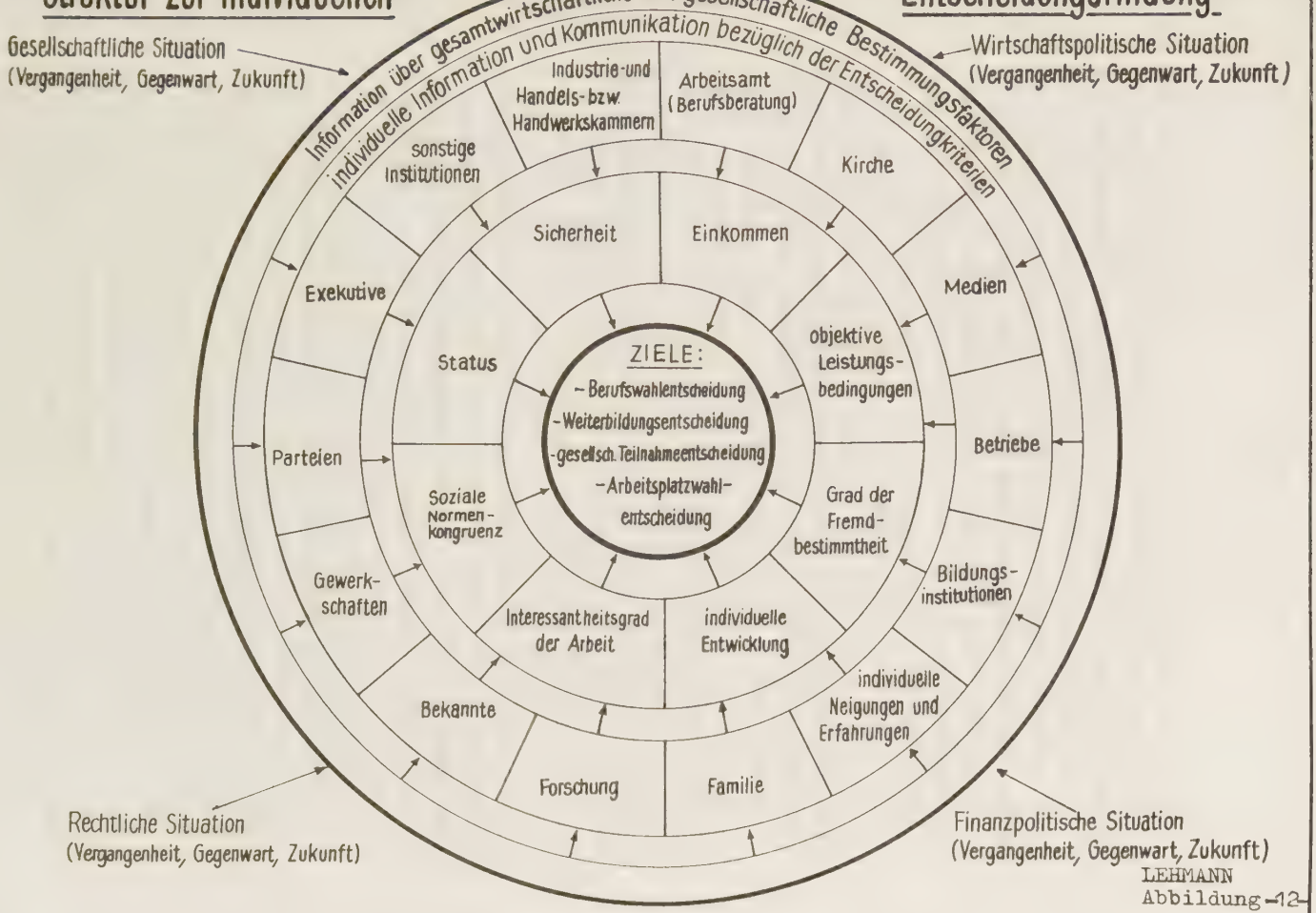
Ein Modell zum Transfer fachspezifischer Qualifikatioen auf andere Lernfelder und Unterrichtsfächer zur Bewältigung anderer spezifischer Lebenssituationen zeigt die Abbildung -12-. Ausgangspunkt des Modells sind die Fachqualifikationen der Lernfelder 'Personalwesen` und 'Betriebliches Bildungswesen`. Ziel dieses Modells ist es, Möglichkeiten des Transfers von Fachqualifikationen auf den privaten Lebensbereich aufzuzeigen.

Im Mittelpunkt des Modells sind mögliche Ziele im persön-

---

1) Vgl. PLATTE/KAPPEN: Wirtschaftslehreunterricht 2, S. 9; Vgl. BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II, S. A-66 f;

Struktur zur individuellen Entscheidungsfindung



LEHMANN
Abbildung -12-

lichen und sozialen Lebensbereich aufgeführt. Die Pfeile im zweiten Kreis zeigen den Beziehungszusammenhang zu Kriterien auf, nach denen eine Information zur Zielbestimmung und Zielverfolgung im Rahmen individueller Entscheidungsprozesse erfolgen kann. Diese Kriterien sind in den Ausschnitten des driten Kreises enthalten. Sie legen Informationsbereiche fest und dienen gleichzeitig als Maßgröße zur Bewertung gewonnener Informationen aus den Quellen.

Die Pfeile des vierten Kreises verweisen auf Informationsquellen. Diese Informationsquellen stehen in den Abschnitten des fünften Kreises. Abhängig von individuellen Entscheidungsprozessen kann hier eine Auswahl getroffen werden. Es sollten aber stets Informationen aus mehreren Quellen gewonnen werden, um einen möglichst hohen Informationsgrad zu erhalten, um auch so das Entscheidungsridiko zu mindern. Dadurch wird gleichzeitig berücksichtigt, daß jede Quelle Informationen aus ´ihrer Sicht` weitergibt.

Im sechsten Kreis wird zunächst auf die Eignung der in den Ausschnitten des fünften Kreises enthaltenen Quellen zur individuellen Information und Kommunikation für die Entscheidungskriterien im Entscheidungsprozeß verwiesen. Die Pfeile des sechsten Kreises zeigen auf, daß alle Quellen sich auf Bestimmungsfaktoren berufen, die über die desellschaftliche und gesamtwirtschaftliche Situation informieren. Diese Faktoren sind außerhalb des Kreisdiagramms aufgeführt. Auf ihre von der Vergangenheit in die Gegenwart reichende und in die Zukunft wirkende Dynamik wird hingewiesen. Am Beispiel der Lernfelder ´Personalwesen` und ´Betriebliches Bildungswesen` und der jeweils fixierten Qualifikationen zeigt das Modell Transfermöglichkeiten auf. Der tatsächlich erreichbare Transfer ist dabei abhängig von den in den Lernfeldern erworbenen, individuellen Fachqualifikationen des Lernenden.

Da die Fachqualifikationen in den Fachbildungsziele enthalten sind, befinden sie sich auf gleicher Ebene mit den Fachbildungszielen. Fachqualifikationen tragen gemeinsam mit den höher abstrahierten Fachbildungszielen zur angemessenen Bewältigung von Lebenssituationen bei. Fachqualifikationen beziehen sich also auf die Fachbildungsziele und finden ihre Verknüpfung zu diesen und ihre Begründung in den didaktischen Kriterien.

Somit sind die Fachqualifikationen zu verstehen als Steuerungs- und Kontrollinstrumente, denn mit ihnen findet die Konkretisierung von Unterrichtsthemen durch eine „ausdifferenzierte Interpretation der in den Qualifikationen enthaltenen Schlüsselbegriffe"[1] statt.

Die Bestimmung der Fachqualifikationen für das Unterrichtsfach ´Personal- und Betriebliches Bildungswesen` erfolgt anhand der didaktischen Kriterien der Wissenschaft-, der Handlung- und der Lernzielorientierung. Durch die auf diese Weise erzielte Konkretisierung der Fachbildungsziele werden diese weitgehend abgedeckt[2]. Die Forderung nach Zielkomplementarität zwischen den Lernzielen verschiedener Zielkategorien ist damit erfüllt. Der Lernende soll in dem zentralen Lehrfach ´Personal- und Betriebliches Bildungswesen` folgende Qualifikationen erwerben:

1. Befähigung und Bereitschaft, personalpolitisches Handeln und damit verbundene Verhaltensweisen nach Motiven der Ziel-Mittel-Relation in rationaler Weise zu beurteilen.
2. Befähigung und Bereitschaft, betriebsinterne und externe Einflußfaktoren personalpolitischer Ziele und Handlungen unter Beachtung der Regelhaftigkeit und der Gestaltbarkeit dieser Vorgänge zu unterscheiden.
3. Befähigung und Bereitschaft, Einflüsse des betrieblichen Personalwesens auf die verschiedenen Lebensbereiche zu erkennen.

---

1) MENNE in: Curriculum Politik`, S. 199;
2) Vgl. PLATTE/KAPPEN: Wirtschaftslehreunterricht 2, S. 9;

4. Befähigung und Bereitschaft, personalpolitische Grundsätze, Ziele und Handlungen nach betrieblichen, sozialen und individuellen Wertvorstellungen und Normen zu analysieren und dazu Stellung zu nehmen.

5. Befähigung und Bereitschaft, Motive der betrieblichen Personalarbeit in ihrer Abhängigkeit von technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Faktoren unter Berücksichtigung der prozessualen Dynamik zu erkennen.

6. Befähigung und Bereitschaft, die Möglichkeit von Konsens beziehungsweise Interessengegensätzen in den Lebensbereichen zu erkennen und bei getroffener Entscheidung an der Realisation konstruktiv mitzuwirken beziehungsweise bei Gegensätzen in vertrauensvoller Weise an Problemlösungen mitzuarbeiten.

7. Befähigung und Bereitschaft, den in den Lebensbereichen gesetzten Ordnungsrahmen zu akzeptieren, aber begründete Rechtsansprüche in rationaler Weise auch unter Inkaufnahme möglicher Sanktionen -allein oder in Zusammenarbeit- durchzusetzen.

8. Befähigung und Bereitschaft, die Interessen von Individuen, Gruppen und des Betriebes nach Motiven und Interessenlage unter Berücksichtigung systematischer Kriterien reflektieren zu können.

9. Befähigung und Bereitschaft, eigene Interessen zu erkennen, Entscheidungen zu treffen und die gesetzten Ziele unter Beachtung des politsch Gewollten und des sozial Verantwortlichen -allein oder in Zusammenarbeit- durchzusetzen.

10. Befähigung und Bereitschaft, sich im betrieblichen, individuellen oder gesellschaftlichen Bereich für die Verbesserung der Lebensbedingungen einzusetzen unter der Kenntnis der möglichen Einflußnahme von Individuen und Gruppen auf betriebliche und gesellschaftliche Vorgänge.

11. Befähigung und Bereitschaft, betriebliche Bildungsarbeit nicht nur als unternehmerische Überlegung bezüglich betrieblicher Optimierung zu sehen, sondern ganz wesentlich als Auftrag gesamtgesellschaftlicher Vorstellungen zu erkennen.

12. Befähigung und Bereitschaft, die funktionsübergreifenden Aufgaben und Auswirkungen des betrieblichen Bildungswesens im Zusammenhang mit allen Trägern der betrieblichen Personalpolitik zu lösen.

13. Befähigung und Bereitschaft, externe und interne betriebliche Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nicht nur als zielgerichtete personalpolitische Entscheidung zur Steigerung betrieblicher Effizienz zu bewerten, sondern auch als Auftrag zur besseren Bewältigung individueller Lebenssituationen zu verstehen.
14. Befähigung und Bereitschaft, zeitgemäße Organisation des betrieblichen Bildungswesens als ein wirkungsvolles Instrument zur Erreichung personalpolitischer Ziele zu erkennen.
15. Befähigung und Bereitschaft, das Betriebsverfassungsgesetz oder das Personalvertretungsgesetz auch als Fundament für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Unternehmens- und Betriebsführung und Mitarbeitern (Arbeitnehmern) sowie zwischen Verwaltungsführung und Mitarbeitern (Beamten, Angestellten, Lohnempfängern) zu begreifen.
16. Befähigung und Bereitschaft, die funktionale Abhängigkeit wirtschaftlicher und sozialer Ziele im betrieblichen Bildungswesen zu erkennen.
17. Befähigung und Bereitschaft, die Beiträge des betrieblichen Bildungswesens als Aspekt der Bedürfnisbefriedigung individueller, sozialer und gesellschaftlicher Forderungen zu bewerten.

6.5.2.3 Lernfeldbildungsziele

Im Gegensatz zu den Fachbildungszielen, die für ein Unterrichtsfach gelten, beziehen sich die Lernfeldbildungsziele auf den abgegrenzten Teil eines Unterrichtsfaches, das Lernfeld. Bei den Lernfeldbildungszielen, die als spezielle Fachbildungsziele bezeichnet werden können, handelt es sich ebenfalls um komplexe Lernziele, die den vom Lernenden zu erreichenden Lernerfolg unter Einbeziehung der entsprechenden Qualifikationen im voraus festlegen. Lernfeldbildungsziele sind den Fachbildungszielen nachgeordnet und implizit in diesen enthalten. Aufgrund dieser Zielbeziehung müssen Lernfeldbildungsziele Beiträge zu den Fachbildungszielen leisten und

sich von diesen ableiten.

Die Lernfeldbildungsziele eines Lernfeldes müssen aber auch zur Integration von Lernfeldbildungszielen anderer Lernfelder anderer Fächer beitragen, da sich die Lernfeldbildungsziele der Lernfelder zu den Fachbildungszielen verknüpfen. Lernfeldbildungsziele müssen deshalb die Beiträge ausweisen, die zu den übergeordneten Fachbildungszielen und zu den gleichrangigen Lernfeldbildungszielen der anderen Lernfelder des Faches weisen. Darüber hinaus muß eine weiterführende Konkretisierung der fachlichen Inhalte speziell für das betreffende Lernfeld erfolgen. Die Konkretisierung der fachlichen Inhalte erfolgt durch die Anwendung didaktischer Kriterien auf die durch empirisch-hermeneutische Methoden gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen. Zur Konkretisierung der fachlichen Inhalte der Lernfelder ´Personalwesen` und ´Betriebliches Bildungswesen` werden wiederum die didaktischen Kriterien der Wissenschafts-, der Handlungs- und der Lernzielorientierung verwendet. Durch das beschriebene Vorgehen lassen sich Lernfeldbildungsziele für die beiden Lernfelder ableiten. Als Ziele des Lernfeldes ´Personalwesen` werden herausgestellt:

- Beiträge zu den Fachbildungszielen des Faches ´Personal- und Betriebliches Bildungswesen` zu leisten;
- die Integration und die Verifikation der Lernfeldbildungsziele des Lernfeldes ´Betriebliches Bildungswesen` zu fördern;
- Kenntnisse und Einflußfaktoren, Strukturen und Regelhaftigkeiten des betrieblichen Personalwesens[1] zu vermitteln;
- die Erkenntnis der Gestaltungsnotwendigkeit und aktiver Gestaltungsmöglichkeiten des betriebli-

---

1) Da der Begriff ´Personalwesen` -um eine Begriffsneuschöpfung zu vermeiden, und um den Begriffsinhalt der Literatur und der betrieblichen Wirklichkeit zu entsprechen- beibehalten wurde, ergibt sich eine formale Identität mit den Fachbildungszielen.

chen Personalwesens unter Berücksichtigung daraus resultierender Konsequenzen zu fördern;
- das Informations-, Urteils- und Handlungspotential der Lernenden zu steigern.

Ziele im Lernfeld 'Betriebliches Bildungswesen` sind:

- Beiträge zu den Fachbildungszielen des Faches 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen` zu leisten;
- die Integration der Lernfeldbildungsziele des Lernfeldes 'Personalwesen` zu fördern;
- in angemessener Weise und in vertretbarem Umfang den Umgang mit erziehungswissenschaftlicher Fachterminologie zu ermöglichen;
- in vertretbarem Rahmen verschiedene pädagogische und sozialwissenschaftliche Denk- und Handlungsrichtungen darzustellen;
- den Abbau von Vorurteilen zwischen Schule und Beruf, Theorie und Praxis sowie zwischen Schule und Arbeitswelt anzustreben;
- Hilfestellung zur besseren Bewältigung von Konflikten und Lebenssituationen zu geben;
- Kenntnis über die Problematik von Notengebung, Zensurenerteilung, von Fach- und Führungsbeurteilung, von Regel- und Sonderbeurteilungen, von Gutachten, von mündlicher und schriftlicher Bewertung zu vermitteln.

6.5.2.4 Lernfeldqualifikationen

Lernfeldqualifikationen sind spezielle Fachqualifikationen, welche aus dem erreichten Lernerfolg des Lernenden resultierende Befähigungen und Bereitschaften festlegen, die diesen zur angemessenen Bewältigung von Lebenssituationen und zur Übertragung des Lernerfolges auf andere Lernfelder befähigen.

Lernfeldqualifikationen sind in den Lernfeldbildungszielen enthalten. Aufgrund dieses Zielbezuges müssen sie Beiträge zu den Lernfeldbildungszielen leisten. Zusammen mit den Lernfeldqualifikationen zur angemessenen Bewältigung von

Lebenssituationen und Konflikten bei.

Die Konkretisierung der Lernfeldbildungsziele in den Lernfeldqualifikationen erfolgt durch didaktische Kriterien, in denen die Qualifikationen ihre Verknüpfung und ihre Begründung zu den Lernfeldbildungszielen finden. Konsequenterweise erfolgt die Festlegung der Lernfeldqualifikationen nach den didaktischen Kriterien der Wissenschaft-, der Handlungs- und der Lernzielorientierung. Zwar kann auf diese Weise -wie bereits für die Fachqualifikationen- keine vollständige Identifikation der Lernfeldqualifikationen mit den Lernfeldbildungszielen erreicht werden, doch die Lernfeldbildungsziele werden durch die Lernfeldqualifikationen weitgehend abgedeckt. Damit wird auch hier die Forderung nach Zielkomplementarität zwischen interdependenten Zielen erfüllt.

Durch die Trennung des zentralen Unterrichtsfaches in die Lernfelder 'Personalwesen` und 'Betriebliches Bildungswesen` wurde eine inhaltliche Differenzierung vorgenommen, die auch für die Lernfeldqualifikationen gilt. Durch diese inhaltliche Differenzierung findet eine weitere Konkretisierung gegenüber den Fachqualifikationen statt; gleichzeitig sind die Lernfeldqualifikationen des Lernfeldes 'Personalwesen` von denen des Lernfeldes 'Betriebliches Bildungswesen` abgegrenzt.

6.5.2.4.1 Personalwesen

Die Aufgabenstellung der modernen Personalwirtschaft beruht auf dem Zusammenwirken von Umweltfaktoren und den ihnen zugrundeliegenden Zielsetzungen. Unter Berücksichtigung dieser Einflußfaktoren läßt sich die betriebliche Personalwirtschaft in die Aufgabenschwerpunkte

- Personalverwaltung und
- Personalpolitik

gliedern.

Aus diesen Aufgabenschwerpunkten lassen sich folgende Kernfunktionen betrieblicher Personalarbeit erkennen:

- Personalorganisation;
- Personalplanung;
- Personalbeschaffung;
- Personaleinsatz;
- Personalentwicklung;
- Personalbetreuung (Sozialwesen)[1].

Die auch hier dazugehörige Personalaus-, -fort- und -weiterbildung bleibt an dieser Stelle ausgeklammert, weil sie unter dem Aspekt des betrieblichen Bildungswesens eine eigene Darstellung erhält.

Um der Aufgabenstellung und der Zielsetzung des modernen betrieblichen Personalwesens mit seinen Kernfunktionen gerecht zu werden, sind die nachfolgenden Qualifikationen formuliert worden:

1. Befähigung und Bereitschaft, die Bedeutung der Personalwirtschaft durch die Aufgabenorganisation des Personalressorts in Unternehmen beziehungsweise in öffentlichen Verwaltungen zu erkennen.
2. Befähigung und Bereitschaft, den Stellenwert des Personalwesens in Wirtschaft und Verwaltung durch die Personalpolitik, Personalführung, Personalarbeit, Mitbestimmung und Mitwirkung als vorwiegend rationale Komponenten menschlichen Handelns in der Arbeiswelt aufzuzeigen.
3. Befähigung und Bereitschaft, die Entwicklung der Personalwirtschaft in der Bundesrepublik DEUTSCHLAND anhand der Verwaltungs-, der Anerkennungs- und der Integrationsphase nachzuzeichnen.
4. Befähigung und Bereitschaft, psychologische, soziologische, planungs- und führungstechni-

---

1) Vgl. STOPP: Betriebliche Personalwirtschaft, S. 17;

sche sowie arbeits- und sozialrechtliche Grundlagen für die Tätigkeit im Personalbereich in Wirtschaft und Verwaltung anzuwenden.

5. Befähigung und Bereitschaft, wissnechaftliche Unternehmens- und Betriebsführung in Wirtschaft und Verwaltung und ihre Bedeutung für die Personalwirtschaft durch das Eingehen auf das Sientific Management (TAYLOR), auf die Human-Relations-Bewegung (MAYO) und auf das Administrative Management (FAYOL) zu definieren.

6. Befähigung und Bereitschaft, formale und informale soziale Organisation und ihre Bedeutung für die moderne Personalwirtschaft durch Begriffsklärung und das Aufzeigen von Zusammenhängen wie Herrschaftsausübung, traditionelle Führungsstile und moderne Führungsmodelle und Führungstechniken aufzuzeigen.

7. Befähigung und Bereitschaft, die Problematik der Personalführung bezüglich wirtschaftlicher und dienstlicher Erfordernisse, gesellschaftlicher Notwendigkeiten und individueller Erwartungen zu erkennen.

8. Befähigung und Bereitschaft, den Rechtsrahmen der Personalwirtschaft am Verfassungs-, Wirtschafts-, Sozial-, Arbeits-, Verwaltungs- und Tarifrecht, in Verbindung mit den Bundes- und den Landesgesetzen (mit Hinweisen auf Sonderregelungen für zum Beispiel Richter, Hochschullehrer, Lehrer, Polizist, Soldaten, Lebenszeit-, Wahl- und Ehrenbeamte), exemplarisch darzustellen.

9. Befähigung und Bereitschaft, Fachterminologie zur Darstellung und zum Verständnis personalwirtschaftlicher und dazugehöriger arbeitsrechtlicher Sachverhalte anzuwenden.

10. Befähigung und Bereitschaft, Schwerpunkte der Personalführung in Wirtschaft und Verwaltung an Beispielen wie Personalorganisation, Personalplanung, Personaleinsatz, Personalkosten, Personalbeschaffung, Personalauswahl, Personalverwaltung und Personalentwicklung zu erläutern.

11. Befähigung und Bereitschaft, Entlohnung und Gehaltsfindung in der Wirtschaft und in der Verwaltung sowohl als tarifliche Grundlage zu erkennen wie auch als Motivation für Leistungswertung und Leistungsanreize zu analysieren.

12. Befähigung und Bereitschaft, menschliche und betriebliche Bedürfnisse des personalwirtlichen Bereichs zu erfüllen.

13. Befähigung und Bereitschaft, die Beendigung von Arbeits- und Dienstverhältnissen als Organisationsproblem des Personalwesens zu beschreiben.

6.5.2.4.2 Betriebliches Bildungswesen

Das betriebliche Bildungswesen hat eine dreifache Begründung:

1. Die Anforderungen der Wirtschaft und der Technik an qualifizierten Fach- und Führungskräften werden immer höher.
2. Die Personalabteilung der Betriebe, Unternehmen und Verwaltungen weist immer mehr auf die Notwendigkeit hin, die Lernbereitschaft und den Bildungswillen der Mitarbeiter zu wecken und anzuspornen, damit diese der Dynamik des modernen Arbeitssystems fachlich und menschlich gewachsen sind.
3. Die Leistungsanforderungen in der industriellen Arbeitswelt und in den modernen Verwaltungen verlangen nicht nur immer mehr Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern stellen auch einen höheren Anspruch an den Charakter, an die Persönlichkeit des einzelnen und an die Verhaltensweisen von Arbeitsgruppen[1].

   So werden Führungsverhalten und Mitarbeiterverhalten zu entscheidenden Bestimmungsfaktoren für den Leistungserfolg eines Betriebes, eines Unternehmens, einer öffentlichen Verwaltung und des einzelnen.

In dieser Begründung für das betriebliche Bildungswesen ist die Aufgabenstellung und Zielsetzung gegeben, nämlich, die für die betrieblichen Bedürfnisse notwendigen und erforderlichen Maßnahmen und Programme zu entwickeln, um über berufsbefähigende Bildung künftige Fach- und Führungsaufgaben bewältigen zu können.

Um diesen Ansprüchen des betrieblichen Bildungswesens genügen zu können, werden, die folgenden Qualifikationen

---

1) Vgl. SAHM: Bildungspolitik eines Unternehmens, S. 211;

formuliert:

1. Befähigung und Bereitschaft, betriebliche Bildungspolitik als Erwachsenenbildung mit formalen, inhaltlichen und sozialen Spekten zur fachlichen und geistigen Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Optimierung unternehmerischer Ziele und persönlicher Selbstverwirklichung zu begreifen.
2. Befähigung und Bereitschaft, Erziehung, Bildung und Ausbildung als unternehmerischen und gesamtgesellschaftlichen Auftrag zu erkennen und in der Wirtschaft und in der Verwaltung realistisch umzusetzen.
3. Befähigung und Bereitschaft, erziehungswissenschaftliche, pädagogische und psychologische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in relevanter Weise in externe und interne betriebliche Bildungs- und Schulungsmaßnahmen umzusetzen.
4. Befähigung und Bereitschaft, das Spannungsverhältnis zwischen den Erwartungen und den Ansprüchen des Einzelnen und der Gesellschaft unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung zu betrachten.
5. Befähigung und Bereitschaft, die berufliche Erstausbildung in Betrieb, Unternehmen oder Verwaltung nach Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsinhalten, Ausbildungsrahmenplan, Prüfungsordnung in der traditionellen Ausbildungsform oder in die Stufenausbildung umzusetzen und diese Maßnahmen mit außerbetrieblichen Ausbildungsstätten (Schule, überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen) abzustimmen.
6. Befähigung und Bereitschaft, unter Beachtung von Berufsordnungsmitteln die Ausbildungsinhalte didaktisch-methodisch aufzubereiten; dabei ist mit der Festlegung von Grob- und Feinzielen die Abgrenzung betrieblicher, überbetrieblicher und schulischer Ausbildungsinhalte, die Festlegung von Ausbildungsabschnitten vorzunehmen und ein betrieblicher Ausbildungsplan zu erstellen.
7. Befähigung und Bereitschaft, externe und interne Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen für verschiedene hierarchische Ebenen in einem Unternehmen oder in der Verwaltung in Zusammenarbeit mit den Betroffenen für eine zentrale oder dezentrale Durchführung nach organisatorischen Grundsätzen zu planen und zu kontrollieren.

8. Befähigung und Bereitschaft, berufs- und arbeitspädagogische Lernstoffe entsprechend den Anforderungen der Ausbildereignungsverordnung umzusetzen.
9. Befähigung und Bereitschaft, Seminare und Unterweisungen (zum Beispiel nach der 4-Stufen-Methode) unter Beachtung pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Aspekte zu erstellen, durchzuführen, zu kontrollieren und zu innovieren.
10. Befähigung und Bereitschaft, Kenntnisse der für die Aus-, Fort- und Weiterbildung einschlägigen öffentlich-rechtlichen und privatrechtlichen Vorschriften anzuwenden.

6.5.3 Explizite und implizite Erzeihungsziele

Das teiloffene Curriculum ist kein Selbstzweck, sondern klarerweise ein Mittel, um auch mit den Lernenden der Wirtschaftfachschule jene Aufgaben zu erfüllen, die in unserer hochentwickelten Gesellschaftsform dem organisierten Schulwesen übertragen sind. Bildung und Erziehung fließen in diesen Aufgaben zusammen, durchdringen sich wechselseitig, wenn sie auch analytisch trennbar sind und oftmals auch getrennt betrachtet und behandelt werden.

Vom bildungspolitischen, verfassungs-, und verwaltungsrechtlichen Zusammenhang, in dem auch das teiloffene Curriculum eingebunden ist, ist jener abzuheben, der Curricual (oder Lehrpläne) in Beziehung setzt zu einer Vielfalt von Wissenschaften, die sich mit der Theorie und Praxis der Planung von Bildung und Erziehung auseinandersetzen, denn hinter den Planungsfragen ist der übergreifende Aspekt jener Wissenschaften zu gegenwärtigen, die sich grundlegend mit den Fragen menschlichen Werdens und Seins sowie mit den Gegenständen der natürlichen und zivilisatorischen Umwelt des Menschen befassen.

Aus diesem Anspruch leitet die Theorie des teiloffenen Cur-

riculums ihr Verständnis von dem planvollen, intentionalen, von dem der Vernunft unterworfenen Charakter schulischer Bildung und Erziehung als grundlegend und unverzichtbar auch für die wieder in einen schulisch organisierten Lernprozeß eintretenden erwachsenen Lernenden ab.

Für die Schule im Quartären Bildungsbereich gilt natürlich in ganz besonderem Maße die Abwendung vom Klassenlehrerprinzip, wie dies für die Schulen der Primarstufe, der Sekundarstufen I und II oftmals bedauernd festgestellt wird, weil der Klassenlehrer als Zuwendungsfigur fehlt. Allerdings steckt auch im jetzt vorherrschenden Primat der Sach-, Fach- und Wissenschaftsorientierung „ein normativer Anspruch von eigener erzieherischer Bedeutung, (der) hervortritt, wenn von der Stützfunktion oder der Hilfsfunktion der Erziehung im Rahemn der ´zentralen Aufgaben des Unterrichts` die Rede ist"[1].

Hier ist nun zunächst über das Verständnis von Erziehung zu sprechen, wenn dieser eine Stützfunktion für die ´zentrale Aufgabe des Unterrichts` zugedacht wird und die zentrale Aufgabe so bestimmt wird, daß sie in der Auseinandersetzung mit den Lehrgütern sozial bedingte Unterschiede auszugleichen oder zu mildern hat, um soziale Integration zu fördern[2].

Die Erziehungsaufgabe ist nach dem Verständnis einer personalen Psychologie nicht eindimensional, gemeint ist hier kognitiv, sondern mehrdimensional zu lösen. Die Mehrdimensionalität richtet ihr Augenmerk auf Aspekte wie Affektion, Interessen, Motive, Haltungen, Wertorientierungen.

So läßt sich folgende Struktur für das Verhältnis von teiloffenem Curriculum und Erziehung aufzeigen:

---

1) BITTLINGER in: Erziehen in der Schule, S. 84;
2) Vgl. BITTLINGER: a.a.O., S. 84;

- die zentrale Stellung der Sachbezüge des Unterrichts;
- die Ordnung und Begrenzung der Sachbezüge durch Unterrichtsfächer;
- die Auslegung der Unterrichtsfächer im Anschluß an Fachwissenschaften;
- die Integration der Erziehung in den Prozeß des sachbezogenen Lehrens und Lernens.

Auf das Element 'Lebensbewältigung' bezogen, bewirken die drei zuerst genannten Aspekte eine 'Abspaltung' des Unterrichts von einer unmittelbaren Lebensbewältigung, weil sie den Unterricht an abstrakte Auslegungen von Erkenntnissen, Welt- und Kulturbezügen orientieren, für die die Fachwissenschaften die Zuständigkeit beanspruchen. Der Unterricht wird also nur dann für den Schüler, auch für den erwachsenen Schüler, einen Alltagsbezug erhalten, einen Beitrag zur Lebensbewältigung leisten können, wenn der Lehrende die Vermittlungsposition zwischen Unterricht und Alltag aufnimmt, zum Beispiel indem er die konkrete Bedeutung und den persönlichen Sinn des Unterrichtsgegenstandes und seiner praktischen Anwendung verdeutlicht. Gerade diese Mittlerrolle des Lehrenden beinhaltet Erziehungsaufgabe.

Im Fachschulbereich steht die Vermittlung wissenschaftlicher Sacherkenntnis im Mittelpunkt unterrichtlicher Tätigkeit; diese Arbeit verlangt in erzieherischer Hinsicht aber auch das Herauskristallisieren der diesen wissenschaftlichen Sacherkenntnissen zugrundeliegenden Wertorientierungen, denn „wo es um die wertthematischen Aspekte der Wissenschaft im Rückbezug auf unsere konkrete Lebenswelt geht, tritt der wissenschaftsorientierte Unterricht im engeren Sinn in den Bereich der Erziehung ein. Er zielt auf Werthaltungen, die für unser Leben, für unser Verhältnis zur Gesellschaft, zur Kultur und zur Natur von grundlegender Bedeutung sind"[1].

---

1) BITTLINGER in: Erziehen in der Schule, S. 94;

So bleibt hier festzuhalten, daß, ob der sachbezogene, der wissenschaftsorientierte Unterricht als personal gerichtete Allgemeinbildung oder als personal gerichtete Berufsbildung verstanden wird, er in einen konkreten Lebensbereich eingreift, indem sich der Lernende dann menschlich und beruflich (neu) bewähren muß. „Die Bewährung in der konkreten Lebens- und Arbeitswelt gelingt oder scheitert nicht allein auf der Grundlage der unterrichtlich vermittelten Sachbezüge und kognitiven (...) Leistungsfähigkeiten (...), sondern auch und ganz wesentlich auf der Grundlage der durch Erziehung miterworbenen oder vernachlässigten Werthaltungen (...)"[1].

Zu der Frage, welche konkrete Bildungs- und Erziehungsziele in einer Unterrichtsstunde angestrebt werden, möchte ich zum Thema 'Kaufmannseigenschaften' auf folgende Aspekte hinweisen:

- Probleme und Situationen analysieren und beurteilen;
- Kooperationsfähigkeit schulen;
- Verantwortungsbewußtsein stützen;
- Formalverhalten präzisieren;
- Konzentrationsfähigkeit ausformen.

Nicht immer wird es möglich sein, allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele 'zu finden', weil es schwierig ist, Erziehungsziele den einzelnen Unterrichtsphasen und Lerninhalten zuzuordnen.

So wird versucht, die fraglos vorhandenen Erziehungsaufgaben auch im schulisch organisierten Erwachsenenbildungsbereich über die Begriffe Erziehung und Autorität zu verdeutlichen.

Der griechische Dichter MENANDER (um 300 v. Chr.) behaup-

---

1) BITTLINGER in: Erziehen in der Schule, S. 95;

tete zu seiner Zeit, daß der Mensch, der nicht geplagt wird und sich nicht bemüht, auch nicht erzogen wird. Hier kommt natürlich das Ideal der griechischen Erzieher, der Pädagogen, zur Geltung; dieser Pädagoge war der Knabenführer und Haussklave, der den heranwachsenden Griechen zum Gymnasium, dem Turnplatz, begleitete und für seine Sicherheit verantwortlich war und ihn erzog. Diese Erklärung kann uns Heutige nicht mehr überzeugen, zumal schon BRINDAKE um 1230 äußerte, daß da, „wo Knechte Erzieher sind, da verdirbt manch edel Kind!"

KANT kritisierte um 1838/1839 den herrschenden Zeitgeist in der Erziehung, wenn er feststellt: „Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgerufen werde". Hieran schließt KANT folgenden konstruktiven Beitrag an: „Handle so, daß die Maxime deines Handelns als Grundlage einer allgemeinen Gesetzgebung gelten kann". Dieser kategorische Imperativ kann sicherlich auch Handlungsmaxime des Lehrenden in der organisierten Erwachsenenbildung sein! Dazu bedarf es aber neben relevanten Bildungs- und Erziehungszielen auch der Autorität des Lehrenden, zumal im Bereich des organisierten schulisch-strukturierten Lernens im Erwachsenenbildungsbereich. Ausdruck des Fachkönnens, des Selbstwertgefühls, des Anerkennens des Lernenden als Gesprächspartner ist der angewandte Führungs-, Unterrichts-, Erziehungsstil.

Seit A. S. NEILL seine Gedanken zur antiautoritären Erziehung zugänglich gemacht hat, versuchten manche Pädagogen, den Weg zum Lehr-, Lern- und Erziehungserfolg über die antiautoritäre Erziehung. Oftmals war das Ergebnis dieses Weges niederschmetternd.

Pädagogische Literatur weist des öfteren auf die inhaltliche Identität der Begriffe antiautoritär und laissez-faire hin. Ich kann diese Identität nicht nachvollziehen; für mich

bedeutet antiautoritäre Erziehung keine pädagogische, sondern eine politische Qualität, die bewußt unsere gesellschaftlichen Normen einseitig in eine ganz bestimmte Richtung verändern will.

Ich begegne diesen Intentionen der antiautoritären Pädagogik mit dem aus dem Wirtschaftsliberalismus stammenden Terminus 'laissez-faire`; allerdings sind dabei zwei Bedingungen zu beachten, die bei ihrer Anwendung natürlich entscheidenden Einfluß auf das fortdauernde Erziehungsgeschehen nehmen:

1. 'Laissez-faire` geht einerseits von der Annahme aus, daß den Lernenden Lernstoff, Lernziele und Lernzeit bekannt sind, die Wege zur Zielerreichung allerdings den Lernenden -ohne weitere Lehrendenhilfe- überlassen bleiben.
2. 'Laissez-faire` überläßt andererseits des erwachsenen Lernenden Didaktik, Methodik und Leistungskontrolle; der Lehrende tritt nur auf ausdrücklichen Wunsch der Lernenden in Erscheinung.

Dem 'laissez-faire-Stil` gegenüber ist der autoritäre, autokratische, autoritative, dominante Erziehungsstil angesiedelt.

Der dominante Erziehungsstil zeichnet sich durch ein sehr hohes Maß an Dirigismus aus. Das gesamte Lerngeschehen wird bei diesem Stil einseitig vom Lehrenden bestimmt; dies kann phasenweise erforderlich werden, auch in der Erwachsenenbildung, keineswegs darf die autoritäre Unterrichtsführung zum Prinzip ausarten, sonst werden zum Beispiel die aufgezeigten Bildungs- und Erziehungsziele zwar vorgestellt, aber nicht praktiziert; das praktische Umsetzen ist aber ein Wesensmerkmal jeder Bildungs- und Erziehungsarbeit mit erwachsenden Lernenden.

Ein Unterrichtsablauf, der dominiert wird von Anweisung, Befehl, Anordnung, Erlaß, Bestimmung, Gebot und Verbot, fördert sicherlich den rezeptiven Wissensfaktor, nicht aber

die von der Wirtschaft und der Verwaltung geforderten Flexibilität oder Selbständigkeit. Die natürliche Spontaneität der Lernenden stirbt sicherlich sehr schnell ab; Eigeninitiative, Produktivität und Kreativität gehen verloren, Kooperationswille und Kooperationsfähigkeit erlahmen.

Festzuhalten bleibt, daß von den Lern- und Erziehungsergebnissen her auch die organisierte Erwachsenenbildung aus pädagogischen Gründen sowohl das antautoritäre wie das autoritäre Lehrverhalten strkt ablehnen muß.

So ergibt sich zwingend die Forderung nach einer gewaltlosen Autorität. Während NEUMEYER[1] die gewaltlose Autorität vorwiegend für die 'Jugendschule' fordert und reklamiert, möchte ich den Jugendbereich so ausdehnen, daß jegliche Bildungs- und Erziehungsarbeit, also auch die im Tertiären und Quartären Bildungssektor, angesprochen und eingeschlossen wird. Einig gehe ich mit der Erläuterung des Begriffes 'gewaltlose Autorität' nach NEUMEYER; er beschreibt ihn als demokratischen, sozial-integrativen, kooperativen Unterrichtsstil; sieht ihn als Synthese zwischen dem laissez-faire und dem autoritären Unterrichts- und Erziehungsstil angesiedelt.

Wer nicht gelernt hat, freiwillig, ohne Gewalt der besseren Einsicht zu gehorchen, der muß dies oft sehr bitter bezahlen, oft auch mit dem Leben. Ohne Selbstbeherrschung unterliegen Jugendliche und Erwachsene vielen Versuchungen, weil sie unfähig sind, eigener Einsicht und Vernunft zu folgen. Die Selbstbeherrschung gelingt auch den erwachsenen Lernenden nur dann, wenn Lehrende die dafür benötigte Willenskraft erweitern und stabilisieren sowie das Vertrauen erweitern und vertiefen helfen. Wenn diese Lernenden den echten, selbstbeherrschenden Gehorsam nicht neu haben erfahren können, so werden sie ihn auch niemals üben können.

---

1) Vgl. NEUMEYER: Erziehungsaufgabe des Lehrers, S. 238 f;

Aus dieser Erkenntnis ist die Konsequenz zu ziehen, daß, „wenn vielen Lehrern diese gewaltlose Autorität fehlt, (...) sie entweder Schädliches dulden oder mit Zwang verhindern, dann nimmt die Lern- und Erziehungsnot überhand und zieht weitere Übel nach sich in Familei, im Betrieb und im Staat. Der Mangel an gewaltloser Autorität ist eine Krankheit, die wir beseitigen müssen, wenn wir den Lern- und Erziehungserfolg in unserem Unterricht bessern wollen"[1].

Auch hier stellt sich die Frage nach der Persönlichkeit des Lehrenden. Aufgabe und Verantwortung des Lehrenden sowohl gegenüber den Lernenden wie gegenüber der Gesellschaft fordert zwingend: Gerechtigkeit, Frohsinn und Heiterkeit, Geduld, Gelassenheit und Ausgeglichenheit, Toleranz, Disziplin, Respekt, Güte, Höflichkeit, Takt, gediegenes Fachwissen, methodisches Wissen, Engagement für ´seine` Lernenden, eine demokratische Grundhaltung. Aus dieser Lehrerpersönlichkeit ergibt sich ein Lehrerverhalten, das ich unter Anlehnung an NEUMEYER wie folgt skizzieren möchte:

1. Gewaltlose Autorität, nicht ´laissez-faire-Stil`;
2. Sozial-integrativer, nicht dominanter Unterrichtsstil;
3. Schülerorientierter Unterricht, nicht lehrerzentrierter;
4. Hilfestellung beim Lernen geben;
5. Begabungen fördern;
6. Maßhalten in den Anforderungen, nicht überfordern.

Die Quintessenz dieser Lehrerverhaltensskizze ergibt: Die Tätigkeit des Lernens kann den Lernenden nicht abgenommen werden. Es ist aber die Aufgabe des Lehrenden, diese Tätigkeit zu initiieren, zu rationalisieren und zu kontrollieren und damit zu erziehen.

---

1) NEUMEYER: Erziehungsaufgabe des Lehrers, S. 239;

Es wird mehrfach darauf hingewiesen[1], daß soziales Lernen in einem „Gesamtzusammenhang mit der Theorie des sozialen Handelns, der Sozialisation und Personalisation gesehen werden muß"[2]. Bei meinen curricularen Überlegungen nehmen explizite und implizite Erziehungsziele, die durch subjektive Interpretation gewonnen werden, eine hervorragende Stellung ein. Diese Stellung wird dadurch gekennzeichnet, daß die expliziten und impliziten Erziehungsziele einerseits ein ergänzendes Curriuclumelement zu den Bezugsebenen

- Allgemeine Bildungsziele;
- Lebensvollzug;
- Didaktische Kriterien;
- Teiloperationalisierte Unterrichtseinheiten und
- Unterrichtsgeschehen

einnehmen und andererseits dahingehend, daß explizite und implizite Erziehungsziele die Erziehung zu Werthaltungen und Normen in und für die Gesellschaft bewirken[3]. Zu dieser Problematik nimmt Heinrich ROTH Stellung: „Was kann sozialeinsichtiges und sozialkonstruktives Denken anderes meinen, als daß immer bessere, effektivere, gerechtere soziale Gleichgewichtsformen gedacht und als Handlungsanweisungen dienen, die zwischen Mensch und Mensch, Gruppen und Gruppen und dem einzelnen und der Gesellschaft immer freiere und gerechtere Formen der Vermittlung zu realisieren erlauben ... Das alles ist mit bloßem sacheinsichtigen und sachkompetenten Denken und Handeln nicht zu erreichen, sozialeinsichtiges und sozialkonstruktives Denken müssen hinzukommen"[4].

---

1) Vgl. KÖSEL: Sozialformen;
   Vgl. KÖSEL: Soziales Lernen;
   Vgl. MOLLENHAUER: Theorien zum Erziehungsprozeß;
   Vgl. LEHMANN, D.: Sozialisationsbemühungen;
2) KÖSEL: Soziales Lernen, S. 4;
3) Vgl. MAYER, J.A.: Werte und Ziele;
4) ROTH, H.: Anthropologie II, S. 477;

Wie jeder Lernvorgang alle Lernbereiche anspricht[1], hat diese These auch für den Bereich der expliziten und implzitenErziehungsziele ihre Gültigkeit, wie dies STANGE und STANGE[2] nachdrücklich mit Lernzielen zum Konfliktlösungsverhalten in die Unterteilung nach kognitiven, emotionalen und pragmatischen Lernzielen für die Erziehung unter Beseis stellen: die folgende Auswahl soll diese Behauptung unterstreichen.

Zu den Erziehungszielen in der KOGNITIVEN DIMENSION werden gerechnet:

- zu wissen, woran man Konfliktsituationen erkennen kann;
- zu erkennen, wie man Konflikte analysiert;
- zu verstehen, daß Konflikte oft viele tiefer liegende Ursachen haben.

Zu den Erziehungszielen der EMOTIONALEN DIMENSION werden gezählt:

- mit Benachteiligten zu fühlen;
- sich Konfliktsituationen gegenüber zu desensibilisieren, um sich ohne störende Affekte, wie Angst oder Furcht, darstellen zu können.

Zu den Erziehungszielen für die PRAGMATISCHE DIMENSION werden gerechnet:

- Konfliktsituationen verbalisieren zu können;
- Metakommunikation betreiben zu können;
- bestimmte Konfliktsituationen bestimmten Lösungen zuordnen zu können.

Die expliziten und impliziten Erziehungsziele sind unmittelbarer Ausdruck gesellschaftlicher Anforderungen an den zu erreichenden Menschen; sie repräsentieren die Umsetzung

---

1) Vgl HEIMANN/OTTO/SCHULZ: Unterricht -Analyse und Planung-;
2) Vgl. STANGE/STANGE in KÖSEL: Soziale Lernziele, S. 13;

des konkreten Menschenbildes in pädagogische Anforderungssysteme und Handlungsziele. Dies hat zur Konsequenz, daß das den erzieherischen Akt lenkende und leitende Ziel stets das übergreifende und bestimmende Moment der Ziel-Mittel-Beziehung bildet. Da das Ziel Inhalt und Methode bestimmt, fungiert es darüber hinaus als Kriterium der Erfolgsmessung für pädagogisches Handeln. Für den Erziehungsprozeß in der Schule bezüglich der expliziten und der impliziten Erziehungsziele lassen sich folgende Qualifikationen und Lernziele benennen:

1. Befähigung und Bereitschaft zur Integration von sachkundigem und sozialeinsichtigem Verhalten.
   Aus dieser Qualifikation können folgende Lernziele herauskristallisiert werden:
   - mit anderen solidarisch und effizient zusammenarbeiten;
   - gemeinsam Leistungen unter Ausschluß eines unerträglichen Konkurrenzkampfes erbringen;
   - erkennen, daß Leistungskontrolle auch Zweck der Auslese bedeutet und dadurch der Lernende gezwungen wird, zu anderen in Konkurrenz zu treten, und daß einer nur auf Kosten eines anderen Erfolg haben kann, wenn nicht durch soziale Techniken ein Ausgleich geschaffen wird.

2. Befähigung und Bereitschaft, soziale Kompetenz zu erlernen und anzuwenden.
   Aus dieser Qualifikation können folgende Lernziele herauskristallisiert werden:
   - bedenken, daß durch Informationen andere zu beeinflussen sind;
   - wissen, daß Konflikte durch das Vorhandensein individueller Ansprüche entstehen;
   - einsehen, daß das Rollenverhalten von Persönlichkeitsmerkmalen des Rollenträgers beeinflußt wird.

3. Befähigung und Bereitschaft, sich kommunikativ kompetent zu verhalten.
   Aus dieser Qualifikation können die folgenden Lernziel herausgefiltert werden:
   - lernen, durch Argumentation die eigene Person mit anderen zu vergleichen;

- sich bewußt werden, daß Kommunikation sich durch sehr verschiedene Symbole vollziehen kann;
- lernen, daß angstfreie Kommunikation für das eigene Ich Vorteile bringt.

4. Befähigung und Bereitschaft, die eigene Identität zu erkunden, zu erkennen und zu fördern. Aus dieser Qualifikation können die folgenden Lernziele ausgegrenzt werden:
   - befähigt werden, eigene und fremde Wertungen zu überprüfen;
   - befähigt werden, die Realitätsgrenze des eigenen Ichs anzuerkennen.

5. Befähigung und Bereitschaft, sich zur therapeutischen Kompetenz zu bekennen.
   Aus dieser Qualifikation lassen sich folgende Lernziele ableiten:
   - befähigt werden, Techniken entwickeln zu können, um Stauungen und Gestautheit abzubauen;
   - befähigt werden, selbstgewählte oder fremdgesteuerte Lernprogramme durchzuhalten[1].

Gerade weil in den letzten Jahren die emotionalen und die sozialen Bereiche in der schulischen Bildung durch den Trend zur Formulierung kognitiver Fachlernziele immer weniger erfaßt worden sind, soll anhand dieser Auswahl von Erziehungszielen deutlicher werden, daß sich Lehrplankonzeptoren, Curriculumgestalter und Lehrende wieder stärker bewußt machen, diese Bereiche, soweit es möglich erscheint, explizit auszuformulieren. Diese Erkenntnis sollte unter anderem zu der Einsicht führen, mehr Spielraum im Unterricht für verschiedene Lösungsmöglichkeiten von Problemen und Konflikten zu belassen beziehungsweise zu gewähren.

Als Ergebnis der Überlegungen zu den Erziehungszielen läßt sich der folgende Erziehungsauftrag für die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule in einer Hierarchie erkennen:

---

1) Vgl. KÖSEL: Soziale Lernziele, S. 7 f;

1. Grundgesetz für die Bundesrepublik DEUTSCHLAND

   Die obersten Erziehungsziele sind dem gesamten Grundgesetz zu entnehmen, besonders aber ist auf die unausgesprochenen Normen, Werte und Zielsetzungen einzugehen: Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl, Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit.

2. Verfassung des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN,

   Artikel 7

   Als oberste Erziehungsziele sind in der Verfassung des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN genannt: Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen, Bereitschaft zum sozialen Handeln, Erziehung im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, Duldsamkeit, Achtung vor der Überzeugung des anderen, Liebe zu Volk und Heimat, Fridensgesinnung, Völkergemeinschaft.

3. Schulordnung des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN vom 08.04.1952 in der Fassung vom 18.09.1979

   Alle Schulen haben im Rahmen der in der Verfassung festgelegten Erziehungsziele insbesondere die Aufgabe,

   - auf der Grundlage des abendländischen Kulturgutes und des deutschen Bildungserbes in lebendiger Beziehung zu der wirtschaftlichen und sozialen Wirklichkeit sittlich, geistig und körperlich zu erziehen und für Leben und Arbeit erforderliches Wissen und Können zu vermitteln;
     (Vgl. SchOG, § 1 (3))
   - zu befähigen und bereit zu machen, sich im Dienste der Gesellschaft, in der Familie, im Beruf, im Volk und im Staat zu engagieren und zu bewähren.
     (Vgl. SchOG, § 1 (4))

4. Wirtschaftsfachschule in NORDRHEIN-WESTFALEN

   aufgrund der Rahmenlehrpläne

   Erziehungsziele sind für die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule explizit nicht formuliert.

Nach dieser synoptischen Betrachtung des Erziehungsauftrages für die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule lassen sich fünf Teilbereiche für einen Erziehungsauftrag

im Rahmen des christlich-abendländischen Kulturerbes explizit festhalten:

- CHRISTLICHER ERZIEHUNGSASPEKT: Erziehung wird verstanden im Sinne des christlichen Glaubensgutes und einer christlichen Grundhaltung;
- ETHISCHER UND KULTURELLER ERZIEHUNGSASPEKT: die Betonung dieses Gesichtspunktes im Rahmen des Erziehungsauftrages einer Schule intendiert die Verwirklichung ethischer und kultureller Normen und Werte;
- SOZIALER ERZIEHUNGSASPEKT: während in der Schule der Jugenderziehung die Anbahnung von Verantwortungsbewußtsein und politischem Handeln in einer demokratischen Gesellschaft im Vordergrund steht, betont die Schule der Erwachsenenbildung -wozu auch die Wirtschaftsfachschule zu rechnen ist- die Erweiterung und Vertiefung dieser Aspekte;
- LEBENSPRAKTISCHER ERZIEHUNGSASPEKT: die allgemeinbildenden und die berufsbildenden Schulen verstehen den lebenspraktischen Aspekt als Vorbereitung auf Leben und Beruf auf der Grundlage christlich-abendländischer Normen und Werte; die Wirtschaftsfachschule tendiert dahin, Leben und Beruf unter Einbeziehung der bisher gemachten Lebens- und Berufserfahrungen seiner Lernenden einer neuen Dimension zuzuführen, wobei Mobilität im weitesten Sinne, Karriereplanung und Familienglück den Rahmen abstecken;
- ASPEKT DER VATERLANDS- UND HEIMATLIEBE: die Erziehung zur Pflege des Heimatgedankens und der Vaterlandsliebe ist ein wesentlicher Erziehungsaspekt der Schule; die Erwachsenenbildung sollte und kann diese Intention erweitern, zumal die von der Fort- und Weiterbildung geprägten Wirtschaftsfachschüler oftmals aus den verschiedenen Ländern der Bundesrepublik DEUTSCHLAND an einer Wirtschaftsfachschule zusammentreffen.

6.5.4 Der Lebensvollzug

Ich habe versucht aufzuzeigen, daß Lernenden und Schulsolventen nicht damit gedient sein kann, wenn schulische Bildung sich vorwiegend mit spezialisierter Fachkompetenz für zukünftige Lebensbewältigung zur Verfügung stellt, denn

die Schule verliert dadurch letztlich ihren Anspruch, umfassende Vorbereitung auf das gegenwärtige und auf das zukünftige Leben in den verschiedensten Lebensbereichen zu leisten. Lebensbewältigung verlangt mehr als die Fähigkeit, sich aufgrund hervorragender Sachkompetenz in schulischen Unterrichtsfächern oder in eunem erlernten Beruf zurechtzufinden. Lebensbewältigung bedeutet auch mehr als die Addition verschiedenartiger Lebenssituationen aus dem familialen, dem beruflichen oder dem Freizeitbereich. Lebensbewältigung meint somit die Verknüpfung aller denkbaren Lebenssituationen der unterschiedlichsten Lebensbereiche und differenziertester Lebenssituationen.

Nach der Umstrukturierung des Schulwesens von NORDRHEIN-WESTFALEN in Schulformen könnten die Erziehungsbeiträge zur Lebensbewältigung folgendermaßen beschrieben werden:

- die Primarstufe erzieht zur Fähigkeit und Bereitschaft, Erziehung und Arbeitshaltung entgegenzunehmen;
- die Sekundarstufe I erzieht zur Arbeits-, Berufs- und Autoritätsfähigkeit und zur Bereitschaft, Bildung und Erziehung auch in der Sekundarstufe II zu erwerben;
- die Sekundarstufe II erzieht in ihrem allgemeinbildenden Bereich zur Studierfähigkeit und in ihrem berufsbildenden Sektor zur Wahrnehmung beruflicher Kompetenz.

Diese Schematisierung und Zuordnung von bestimmten Erziehungswerten an die einzelnen Schulformen oder Schulstufen kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß jede Schule den Auftrag hat, auf den komplexen Lebensvollzug, der über die Normierung von Erziehungszielen hinausgeht, angemessen vorzubereiten. Angemessen heißt dabei, im Rahmen der jeweiligen schulischen Möglichkeiten.

6.5.4.1 Fachwissenschaften

Für den Curriculumplaner, den Lehrenden und den 'im Leben stehenden Mitmenschen` sind die Fachwissenschaften von unterschiedlicher Bedeutung.

Während der Curriculumplaner sich mit einer unterschiedlich großen Anzahl von Wissenschaftsbereichen auseinanderzusetzen hat, um sein Lehr- und Lernplangefüge den wissenschaftlich gesicherten fachwissenschaftlichen Erkenntnissen, Erfahrungen und Kriterien anzugleichen, benutzt der Lehrende wissenschaftliche Erkenntnisse und Erfahrungen, um seinen Unterricht nach den neuesten Erkenntnissen der Fachwissenschaften aufzubauen. Mit dem 'im Leben stehenden Mitmenschen` meine ich alle die Individuen, die sich zum Beispiel mit wissenschaftlichen, technischen oder anderen komplexen Problemfeldern auseinanderzusetzen haben. Diese Gruppe, mit großer Wahrscheinlichkeit die größter aller Gruppen, setzt sich unter Umständen ausschließlich popularwissenschaftlich mit Problemen auseinander. Dies ist aus meiner Sicht und Kenntnis kein Fehler oder Mangel. Selbstverständlich muß es sie formale und streng wissenschaftliche Analyse von Faktoren geben, aber ebenso wichtig erscheint mir, daß sich der 'normalgebildete` Mitmensch mit modernen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Erfahrungen so auseinandersetzen, daß er sie mit Gewinn für sich und seine Umwelt zur Kenntnis nehmen kann.

6.5.4.2 Lebenssituationen

Der Lebensvollzug ist zu verstehen als der Erkenntnis- und Erfahrungszusammenhang verschiedener Lebenssituationen in unterschiedlichen Lebensbereichen. Dabei könnte sich ein Leben in den unterschiedlichsten Bereichen mit folgenden Rollen abspielen:

- im familialen Bereich: als Mutter, Vater, Kind,

	Schwester, Bruder, Onkel, Tante, Großmutter, Großvater;
- im Berufsleben: (im privatwirtschaftlichen oder im staatlichen Bereich)	als Mitarbeiter, Untergebener, Vorgesetzter, Spezialist, Lernender, Lehrender;
- Freizeitbereich:	als aktiver oder als passiver Beteiligter.

Innerhalb dieser Bereiche und in der Gewichtung dieser drei Bereiche zueinander haben sich neue Aspekte ergeben, insofern nämlich, als erkannt worden ist, daß sich das Leben nicht mehr nur nach der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht charakterisieren läßt. Lebenssituationen lassen sich rational analysieren und aus dieser Analyse lassen sich pragmatische Hilfestellungen für mögliche zukünftig zu bewältigende Situationen definieren; emotional kann allerdings nur der jeweils Betroffene Stellung beziehen. Diese Erkenntnis, gewonnen aus wissenschaftlicher Forschung und langjähriger Erfahrung, muß und soll sich in dem Lehrplan einer jeden Schule wiederfinden.

Die Auswahl von Erkenntnissen und Erfahrungen für ein Curriculum bleibt ein schwieriges Unterfangen, weil hier nicht nur analytische Präzision herrscht, sondern ganz wesentlich die subjektiven Erfahrungswerte eines Curriculumkonzeptors Einfluß nehmen.

Der Lehrende, Hauptakteur der der Curriculumebene nachgeordneten Bezugsebene Unterricht, trifft wiederum eine subjektive Entscheidung darüber, welche Kriterien ihm geeignet erscheinen, den Lernenden Lebenssituationen und Konflikte sowie Lösungsmöglichkeiten exemplarisch darzubieten. Die unterschiedliche Bedeutung der Auswahl der Kriterien durch den Curriculumplaner und den Lehrenden als Unterrichtsplaner ist darin zu sehen, daß der Lehrende auf die individuelle Struktur ´seiner` jeweiligen Lerngruppe eingehen muß, wenn sich Lernerfolg einstellen soll: die Überlegungen des

Curriculumplaners richten sich rational auf die angesprochene Schulform, auf ein Unterrichtsfach oder auf ein Lernfeld. Beide, der Curriculumplaner wie der Unterrichtsplaner, heben ihre Überlegungen auf den Konsens mit allen gesellschaftlichen Gruppen ab.

6.5.5 Didaktische Kriterien

Bei der Anwendung der ´Didaktitischen Kriterien` wird vorausgesetzt, daß für die Erstellung des teiloffenen, problem- und lernzielorientierten Curriculums sowohl für die Curriculumebene als auch für die Unterrichtsebene Auswahlkriterien und Mechanismen vorhanden sind, die einen umsetzbaren Lehrplan, und daraus resultierend, ein ableitbares und transparentes Unterrichtsgeschehen ermöglichen.

Das Problem vieler Lehrpläne aller Schulformen und einiger Unterrichtsfächer ist vor allem darin zu sehen, daß sie aus nur wenig strukturierten und operationalisierten Lernstoffvorgaben bestehen, so daß der Lehrende zunächst einen lernzielorientierten und schülerangemessenen Lehrplan auf ´sein` Fach bezogen, auf ´seine` Lerngruppe ausgerichtet, erstellen muß, wobei ihm nicht gesagt wird, welcher didaktischer Kriterien er sich zu bedienen habe, um einen gegenwartsbezogenen und zukunftsorientierten Unterricht zugleich konkretisieren zu können. Um für diesen Bereich eine praxisrelevante Hilfe anzubieten, wird im teiloffenen Curriculum das Curriculumelement der ´Didaktischen Kriterien` eingeführt. Die Ebene der ´Didaktischen Kriterien` setzt sich aus drei Elementen zusammen:

- der ´Didaktischen Leitgröße`;
- der ´Situativ didaktischen Leitgröße`;
- der ´Teiloperationalisierten Lernzielebene`.

Weder die einzelnen Elemente noch die gesamte Ebene der ´Didaktischen Kriterien` erheben den Anspruch auf Allge-

meingültigkeit einmal erarbeiteter und eingeführter lehrplanrelevanter und unterrichtsangemessener Lehr- und Lernstoffe, im Gegenteil, gerade die Diskussion auf der Ebene der 'Didaktischen Kriterien' gibt dem Lehrplankonzeptor und dem Lehrenden ein Instrumentarium an die Hand, vorgegebene problem- und lernzielorientierte Lehrplanelemente der Lerngruppe entsprechend zu gestalten.

Mit der Curriculumebene der 'Didaktischen Kriterien' wird nicht die Auswahl der für die Zukunftsbewältigung als wesentlich erachteten Lehr- und Lernstoffe gelöst; auch nicht die Frage, welches denn nun die Lehr- und Lernstoffe sind, die als erforderlich angesehen werden. Die Funktion der 'Didaktischen Kriterien' liegt darin, Erkenntnisse der Wissenschaft und Erfahrungen des Lebens so umzusetzen, daß sie zu teiloperationalisierten Lernzielen zusammengeführt werden können.

Diese Vorgehensweise gestaltet die ausgewählten Lehr- und Lernstoffe transparent, so daß die Kriterien, die zur Stoffauswahl geführt haben und die Stoffauswahl selbst kritisch hinterfragt werden.

6.5.5.1 Didaktische Leitgröße

Die didaktische Leitgröße ist zu begreifen als fachwissenschaftliches Filter. Da alle relevanten Fachwissenschaften ein riesiges -kaum überschaubares- Angebot an Lernstoff bereitstellen, dieser aber ungefiltert nicht verarbeitet werden kann, wird mit diesem curricularen Schritt die Zielsetzung verfolgt

- die angemessene Auswahl fachwissenschaftlicher Lehr- und Lernstoffe und
- die erforderliche Reduktion der ausgewählten Lehr- und Lernstoffe auf die Belange der betreffenden Schulform, eines Unterrichtsfaches,

eines Lernfeldes und der jeweiligen Lerngruppe

zu erreichen.

Dabei wird darauf zu achten sein, daß die Auswahl fachwissenschaftlichen, wissenschaftsbestimmten und wissenschaftspropädeutischen Ansprüchen genügt. Die Vorgehens- und Verfahrensweise wird auch dem besonderen Anliegen einer permanenten Revision eines Curriculums und damit eines Lehrplanes und des Unterrichtes gerecht.

6.5.5.2. Situative didaktische Leitgröße

Befaßt sich die didaktische Leitgröße insbesondere mit der Frage der Auswahl fachwissenschaftlicher Erkenntnisse für den Lehrplan, so stellt sich die situative didaktische Leitgröße als Auswahlinstrument des Lebensvollzuges und der Handlungsorientierung vor. Die situative didaktische Leitgröße befaßt sich mit Lebenssituationen und ihrer Bewältigung in den verschiedenen Lebensbereichen.

Durch diese Bezugsgröße werden nicht nur fachwissenschaftliche Erkenntnisse, sondern subjektive lebensrelevante und handlungsbezogene Erfahrungen und Einstellungen bei den Lösungen in den Lehrplan eines Curriculums eingebracht. Diese Verfahrensweise ist keines falls ein Nachteil, im Gegenteil, subjektivierende Erkenntnisse, Erfahrungen, Haltungen und Verhaltensweisen eröffnen die Möglichkeit, ein Curriculum, und damit auch den Unterricht, situations- und anwendungsbezogen sowie zukunftsorientiert zu gestalten.

6.5.5.3 Teiloperationalisierte Lernzielebene

Wird bei der didaktischen Leitgröße die Wissenschaftsorientierung der Lehr- und Lernstoffe und durch die situative didaktische Leitgröße der unmittelbare Handlungsbezug be-

tont, so bezieht sich das didaktische Kriterium der teiloperationalisierten Lernzielebene auf den Grad und den Umfang der Lernzielorientierung bezüglich der in einem Curriculum vorgegebenen Lehr- und Lernstoffe. Die teiloperationalisierte Lernzielebene hat somit den unmittelbaren Einfluß auf die Bezugsebene Unterricht.

Welche objektiv relevanten wissenschaftlichen Erkenntnisse und welche subjektiven Erfahrungswerte oder Handlungsbezüge auch immer einem Curriculum oder Lehrplan zugeführt werden, die zu vermittelnden Lehr- und Lernstoffe müssen das Filter der Lernzielorientierung passieren. Gerade durch dieses didaktische Element im teiloffenen Curriculum wird deutlich, welche Intentionen hinter der Stoffauswahl stehen, welche Ziele tatsächlich angesteuert werden sollen, denn Lernzielvorgaben lassen sich in drei Kategorien einteilen und zwar in Vorgaben mit

- niedrigem,
- mittlerem,
- hohem

Abstraktionsniveau[1]. Mit dem Abstraktionsniveau der Lernziele ist gleichzeitig ihr Konkretheitsgrad unmittelbar verbunden. So besitzen Lernziele mit

- niedrigem Abstraktionsniveau einen hihen,
- mittlerem Abstraktionsniveau einen mittleren,
- hohem Abstraktionsniveau einen niedrigen

Konkretheitsgrad.

Lernziele der ersten Kategorie sind Wesensmerkmale des geschlossenen Curriculums und dadurch gekennzeichnet, daß sie das angestrebte Schülerendverhalten bis in die Stufe des Unterrichts genau festlegen und damit nur eine Umsetzungs-

1) Vgl. MÖLLER, Ch.: Technik der Lernplanung, S. 72 ff;

möglichkeit in der Bezugsebene Unterricht zulassen. Bei den Lernzielen dieser Kategorie handelt es sich um operationalisierte Lernziele[1].

Lernziele der zweiteen Kategorie sind Erkennungsmerkmal des teiloffenen Curriculums und beschreiben ebenfalls das angestrebte Schülerendverhalten. Dies wird allerdings nur insoweit vorausgesagt, als sich eine Strukturierung des Faches beziehungsweise des Lernfeldes ergibt. Sofern Lernziele dieser Kategorie mindestens zwei alternative Umsetzungsmöglichkeiten in der Bezugsebene Unterricht ermöglichen[2], können sie als teiloperationalisierte Lernziele bezeichnet werden.

Lernziele der dritten Kategorie sind bezeichnend für das offene Curriculum und besitzen eine hohe Abstraktionsebene, verbunden mit einem niedrigen Konkretheitsgrad. Das angestrebte Schülerendverahlten wird nicht mehr explizit beschrieben, sondern es ist in den Lernzielen implizit aufgegangen. Lernziele dieser Kategorie lassen eine Vielzahl von Umsetzungsmöglichkeiten auf der Bezugsebene Unterricht zu, da eine Limitierungmöglicher Alternativen nicht vorgesehen ist. Lernziele dieser Art können deshalb nicht als operationalisierte oder als teiloperationalisierte Lernziele bezeichnet werden.

Aufgrund ihrer dargestellten Eigenschaften können Lernziele zur Klassifizierung von Lehrplänen herangezogen werden. Nach der Art der in ihnen enthaltenen Lernziele kann eine Einteilung in

- geschlossene,
- teiloffene und
- offene

Lehrpläne und Curricula erfolgen. Demnach ist ein Lehrplan

---

1) Vgl. MÖLLER, Ch.: Technik der Lernplanung, S. 83;
   Vgl. MAGER: Lernziele, S. 12;
2) Vgl. BILDUNGSRAT in PLATTE/KAPPEN: Wirtschaftslehre . 1, S.10

oder Curriculum

- GESCHLOSSEN, wenn operationalisierte Lernziele vorgegeben sind, die bis in die Stufe des Unterrichts reichen und nur eine Umsetzungsmöglichkeit der vorgegebenen Lernziele zulassen;
- TEILOFFEN, wenn die Vorgaben durch teiloperationalisierte Lernziele erfolgen, die das Fach beziehungsweise ein Lernfeld strukturieren und das Schülerandverhalten als Ganzes, nicht aber für den Unterricht festlegen und alternative, aber limitierte Umsetzungsmöglichkeiten implizieren;
- OFFEN, wenn nicht operationalisierte oder teiloperationalisierte Lernziele vorgegeben sind, die das Fach beziehungsweise Lernfeld strukturieren, das Schülerendverhalten weder als Ganzes noch für den Unterricht bestimmen und damit die möglichen Umsetzungsmöglichkeiten nicht limitieren.

7. Möglichkeiten und Grenzen des TOC-Modells

Der schnelle soziale Wandel, der fast alle Industriestaaten, so auch die Bundesrepublik DEUTSCHLAND, nach dem II. Weltkrieg erfaßte, ließ sehr bald offenkundig werden, welche Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Wirtschaft und der Verwaltung an die Arbeitnehmer und den in den Schulen aller Bereiche vermittelten Bildungsinhalten aufbrechen können.

Die Schulen waren kaum in der Lage, und die sind es auch heute nocht nicht, aus der überwältigenden Quantität und Qualität der explosionsartig angestiegenen Informationen aus Wissenschaft, Forschung und Technik den Lernenden jenes Rüstzeug zu geben, das sie befähigen könnte, sich schnell verändernden Verhältnissen in der Arbeitswelt -und im Freizeitbereich- so anzupassen, daß ein Wandel in diesen Bereichen „nicht gleich 'Katastrophe für das Indi-

viduum` bedeuten müsse"[1].

Hier taucht die Frage nach der Praktikabilität des von der Schule vermittelten ´Stoffes` auf, denn nicht alles, was gelehrt wird, ist im späteren Lebensverlauf eines Menschen unmittelbar wiederzuerkennen. In der Erkenntnis dieser Tatsache wurden die Bemühungen von Bildungsforschern und Bildungsplanern intensiviert. Aber, anstatt Bildung und ihre Reform als Aufgabe von Wissenschaft und Forschung zu begreifen, die Zeit benötigen, um theoretische Ansätze und Konzepte in praktikable Ergebnisse umsetzen zu können, wurden Bildung und ihre Reform bildungspolitisch ausgeschlachtet -Wahlkämpfe wurden damit entschieden! Nachdem die Euphorie gewichen war und allenthalben wieder nüchternere Betrachtungsweisen Platz gegriffen hatten, tauchte ein Faktor (wieder) auf, der bisher kaum in die Überlegungen einbezogen worden war: die Zeit.

Die Zeit spielt in der Curriculumforschung und -planung eine wesentliche Rolle: Will man die gewünschte und notwendige Bildungsreform nach den Kriterien gründlich, gewissenhaft, wissenschafts-theoretisch fundiert und wissenschafts-experimentell abgesichert durchgeführt wissen, benötigt man sehr viel Zeit. Diese Prämissen weisen auf einen bestimmten Curriculumansatz hin: die langfristige Curriculumforschung. Auch dann, wenn auf eine erwartete Bildungskatastrophe schnellstmöglich reagiert werden soll, kann der Faktor Zeit nicht umgangen werden: Aus der Analyse bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse lassen sich gemäßigte Reformstrukturen erkennen. Diese Curriculumstrategie verfolgt der curriculare Ansatz einer mittelfristigen Curriculumforschung.

ROBINSOHN, exponierter Vertreter einer langfristigen Curriculumforschung, forderte eine permanente und legitimier-

1) KITTLER: Problemorientierter Psychologieunterricht, S. 138;

te Revision der Curricula[1], wobei ihm von Anbeginn an bewußt gewesen ist, daß dies langwierige Forschungsarbeit erfordert. Da die Forschungsgruppe um ROBINSOHN aber nicht auf Ergebnisse warten wollte, die in weiter Zukunft lagen und nicht quantifizierbar waren, setzte heftige Kritik an[2], die darin mündete, offene Fragen der langfristigen Curriculumforschung durch eine mittelfristige Planung zu beantworten. POTTHOFF führt hierzu aus: „Die Erstellung praktischer Curricula ist zwar als Fernziel anvisiert, aber in absehbarer Zeit in dieser umfassenden Form nicht realisierbar und vermutlich überhaupt auf Curriculumelemente oder Teilcurricula angewiesen, die in einer Reihe inhaltlich und zeitlich begrenzter Arbeiten gewonnen werden müssen"[3]. Neben dem Zeitfaktor sprechen auch andere Einwände -übermäßige Kosten, das Problem der Sitautionsanalyse ist wegen der Vielfalt gruppendynamischer Prozesse noch nicht geklärt[4]- gegen eine Realisierungsmöglichkeit dieses Curriculumansatzes in einem überschaubaren Zeitraum.

Die mittelfristige Curriculumforschung geht einen anderen Weg. Obwohl diese Forschungsrichtung, die vornehmlich von den jeweils betrroffenen Fachwissenschaftlern getragen wird, sich den Intentionen ROBINSOHNs verpflichtet fühlt[5], bietet sie eine alternative Vorgehensweise zumindest bezüglich der Methoden, denn mittelfristige Lösungsangebote sind Versuche, „die die Voraussetzungen der Curriculumelemente bestimmter Fächer analysieren und in Frage stellen, primär im Hinblick auf ihre Entfernung von Bekenntnissen verschiedener Wissenschaften. Anschließend wäre der Versuch einer Synthese der Curriculumelemente, die sich aus dem analytischen Verfahren ergeben beziehungsweise der Kritik standhalten"[6].

---

1) Vgl. ROBINSOHN: Bildungsreform, S. XI;
2) Vgl. BECKER u.a.: Das Curriculum, S. 136;
3) POTTHOFF: Curriculum-Entwicklung, S. 18;
4) Vgl. POTTHOFF: a.a.O., S. 19;
5) Vgl. ACHTENHAGEN/MEYER: Curriculumrevision, S. 198;
6) ACHTENHAGEN/MEYER: a.a.O., S. 198;

Die mittelfristige Curriculumforschung hebt somit ab auf eine konstruktive Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung, wobei Theoretiker und Praktiker diese Arbeit gemeinsam zu leisten haben. Dieser Austausch von Theorie und Praxis wird bestimmt von der methodischen Leitfrage, die wiederum unter dem Aspekt emanzipatorischen Interesses zu sehen ist[1]. BLANKERTZ und THOMA sehen dabei inhaltliche und methodische Entscheidungen in einem 'Vermittlungszusammenhang' „von objektiven Sachansprüchen und anthropogenen Voraussetzungen der Schüler"[2].

Nachdem das 'teiloffene Curriculum' vorgestellt worden ist, abgegrenzt gegenüber dem gesvhlossenen und dem offenen Curriculum, abgegrenzt gegenüber dem langristigen und dem mittelfristigen Curriculumansatz und eingegrenzt auf seine curricularen Elemente und Spezifika, stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen dieses praxeologisch orientierten Curriculumansatzes. Die Möglichkeiten und Grenzen des teiloffenen, problem- und lernzielorientierten Curriculums lassen sich am besten an den Ansprüchen der langfristigen und der mittelfristigen Curriculumforschung erklären.

7.1 Möglichkeiten

Ich habe versucht darzustellen, daß das TOC-Modell eine Position sowohl zwischen der langfristigen und der mittelfristigen Curriculumforschung wie auch zwischen offenen und geschlossenen Curricula vertritt. Diese Mittel- beziehungsweise Mittlerposition ist notwendig, um konträre Standpunkte in der Curriculumarbeit zu überwinden, um zu konsensfähigen Denk- und Handlungspositionen vorzudringen. Nach meiner Auffassung bietet das TOC-Modell dazu konkre-

---

1) Vgl. KITTLER: Problemorientierter Psychologieunterricht, S. 143;
2) THOMA in BLANKERTZ: Curriculumforschung, S. 81 f;

te Ansätze, da es sowohl durch Forschungsgruppen für ein Gesamtcurriculum anwendungsfähig ist wie auch durch Einzelpersonen, die ein Teil-, Fach- oder Lernfeldcurriculum anstreben. Das TOC-Modell scheint den permanenten Konflikt überwunden zu haben, indem es den Forschungsrigorismus des Alles oder Nichts, ein Gesamtcurriculum oder gar keines, von ROBINSOHN und KNAB[1] und einer mittelfristigen Curriculumforschung, die sich auf Fach- und somit auf Teilcurricula stützt[2], aufhebt und zu einer Synthese zusammenführt. Das TOC-Modell erbringt somit entscheidende Beiträge zur langfristigen Curriculumforschung und ergänzt Bestrebungen der mittelfristigen Curriculumarbeit.

Ein Fach- beziehungsweise Teilcurriculum wird mit dem lernzielorientierten Lehrplan für das zentrale Unterrichtsfach 'Personal- und Betriebliches Bildungswesen` für die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule vorgestellt. Das Fach- beziehungsweise Teilcurriculum gliedert sich dabei nochmals, indem es für das Lernfeld `Personalwesen` und für das Lernfeld 'Betriebliches Bildungswesen` jeweils einen lernzielorientierten Lehrplan erstellt. Der Lehrplan eines Lernfeldes wird konsequenterweise auch Lernfeldcurriculum genannt, da es alle Elemente eines Gesamtcurriculums auf seine Ebene transformiert.

Das TOC-Modell bietet lernzielorientierte Lehrpläne unter den aufgezeigten Bedingungen und somit kann nicht bestritten werden, daß die Bezugsebene Unterricht eine gewichtige Position einnimmt und Handlungspositionen vorgibt. Das ist auch nur natürlich, denn „je effektiver und rationaler ein Unterrichtsprozeß ablaufen soll, um so notwendiger sind eine genaue Unterrichtsplanung und exakte, eindeutige und unmißverständliche Lernziele"[3].

Versucht nun der Lehrende, Lernziele zu operationalisie-

---

1) Vgl. NOELKER/SCHOENFELDT: Phasen der Curriculum-Entwicklung, S. 461;
2) Vgl. ACHTENHAGEN/MEYER: Curriculumrevision;
3) VORNDRAN: Operationalisierung und Taxonomierung, S. 6;

ren[1], kann er sich auf die fixierten Vorgaben eines lernzielorientierten Lehrplans, unter den Bedingungen des TOC-Modells gestaltet, berufen. Die in einem angemessenen Abstraktionsniveau vorgegebenen Curriculumelemente kann der Unterrichtende für seine jeweiligen Unterrichtszwecke einbringen und seiner Lerngruppe gemäß umsetzen; er kann somit den Aspekt der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von Lernzielen, unter Berücksichtigung des Standortes in der Vergangenheit, aufzeigen. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, bieten die vorgegebenen Lernziele eines auf der Grundlage des TOC-Modells erarbeiteten lernzielorientierten Lehrplans Formulierungshilfen für die Unterrichtsplanung, indem irrelevante „Unterrichtsabsichten ausgeklammert werden und relevanten Intentionen eine größere Bedeutung zugeschrieben wird"[2].

Ausgangspunkt des Lehrenden für seine Unterrichtsarbeit sind aber nicht nur die in einem lernzielorientierten Lehrplan vorgegebenen Lernziele, sondern in einem ebenso wesentlichen Maß die in den Lernzielen gleichrangig beigeordneten Qualifikationen. Qualifikationen intendieren nicht nur Lernziele der Bezugsebenen im Lehrplan, sie sind auch Leitlinien des Lehrenden, das Thema der Unterrichtsstunde auf künftige Verhaltensdispositionen der Lernenden abzustellen. Qualifikationen, die Lernziele aus der voraussichtlich künftigen Verwendung und Verwertung auswählen, bewirken, daß Lernende nach dem Lernprozeß besser befähigt und bereit sind, gelerntes Verhalten in konkreten Situationen zweckmäßig anzuwenden[3].

---

1) OPERATIONALISIERUNG hat folgende Bedeutung: Prozeß der Entwicklung von beobachtbarem Schülerendverhaltensweisen, deren Elemente Inhalte (zum Beispiel: wirtschaftliche und soziale Ziele wirken auf das 'Betriebliche Bildungswesen` ein) und Verhaltensweisen (zum Beispiel: nennen, begründen, analysieren) sind.
2) VORNDRAN: Operationalisierung und Taxonomierung, S. 6;
3) Vgl. JESCHKE: Bildungs-, Studien- und Berufswahl, S. 91;

Die Vorgehensweise bedeutet, daß dem Lehrenden ein lernzielorienter Lehrplan mit Themen, Aussagen, Qualifikationen und Lernzielen zwar konkret vorgegeben ist; diese Vorgaben verweisen aber darauf, daß sie dem Niveau der jeweiligen Lerngruppe entsprechend umgesetzt werden müssen. Der Unterrichtsrahmen ist gesteckt, Inhalte und Lernziele sind fixiert, aber der Lehrende hat trotzdem ausreichend alternative Möglichkeiten, seine Lerngruppe individuelle zu motivieren.

Hier komme ich nochmals auf die Definition des teiloffenen, problem- und lernzielorientierten Curriculums zurück: Das TOC ist zu verstehen als praktikabilitätsbezogene Handlungsanweisung für Lehrende und Lernende.

7.2 Grenzen

Da ich Curriculum durchgängig als Aufgabe der Betroffenen verstanden wissen will, ist diese Sichtweise von Curriculum gleichzeitig Aufgabe der Gesellschaft. Hier sind aber nicht nur die Möglichkeiten des teiloffenen Curriculums gegeben, sondern hier sind auch die Grenzen zu sehen: So wie sich die Gesellschaft entwickelt, so wird sich auch das teiloffene Curriculum entwickeln. Ein teiloffenens Curriculum ist aber entscheidend funktionsfähiger, weil es flexibler auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren kann, als dies geschlossene oder offene Curricula vermögen. Funktionsfähiger wird ein teiloffenes Curriculum dadurch, daß es die durch politische Willensbildung und Gesetzgebung neu entstandenen Richtlinien sofort in die eigene Planung und Weiterentwicklung einbeziehen kann.

Ein weiterer Aspekt zeigt eine Grenzsituation auf: Das teiloffene Curriculum bietet Lernenden und Lehrenden mit dem lernzielorientierten Lehrplan Alternativmöglichkeiten. Unterricht wird aber nur dann erfolgreich sein, wenn Leh-

rende und Lernende Konsens darüber gefunden haben, welche Alternative zur Zielerreichung ausgewählt wird. Hierzu bedarf es einer breiten Vertrauensbasis, die sich auf eine der Lerngruppe angemessene Sachautorität stützen muß, die aber keinesfalls mit Amtsautorität zu verwechseln ist.

Die Wirkkräfte des TOC weisen auf eine gewisse Instabilität hin, die aber erst im Unterricht auftreten wird, weil in der Unterrichtsplanung zwar viele mögliche Imponderabilien berücksichtigt werden können, wohl aber nur selten alle.

Ein weiteres Kriterium ergibt sich aus der Gültigkeit der Definition selbst: Von einem teiloffenen Curriculum kann nämlich dann nicht mehr gesprochen werden, wenn eins der vorgegebenen Elemente des TOC-Modells ausgeklmmert wird.

Gibt es keinen lernzielorientierten Lehrplan, fehlen Richtlinien der Kultusbehörde oder werden diese ignoriert oder fehlt die demokratisch-handlungsorientierte Konsensbildung oder werden keine Lernzielalternativen angeboten, so fehlt ein jeweils entscheidendes Element im TOC und dieses neigt sich entsprechend dem fehlenden Faktor entweder dem geschlossenen oder dem offenen Curriculum zu.

8. Ergebnis

Der geschlossene Lehrplan gibt mit geringem Abstraktionsniveau Lernziele mit hohem Konkretheitgrad vor, deren Auswirkungen bis in die Stufen des Unterrichtes hineinreichen. Da der geschlossene Lehrplan nur eine Lernzielumsetzungsmöglichkeit für den Unterricht zuläßt, werden die möglichen Aktivitäten in der Bezugsebene Unterricht stark eingeschränkt. Da alle Lernziele vorgegeben sind, werden die Tätigkeiten in dieser Ebene auf die Durchführung und Kontrolle des Unterrichts begrenzt. Aufgrund seiner star-

ren Planungsstruktur führt der 'geschlossene' Lehrplan zu einem einheitlichen Qualifikationsniveau, das ausschließlich durch den Planungsträger bestimmt wird, da ein formaler Einfluß auf die Lernziele des Unterrichtes auf der Bezugsebene Unterricht nicht möglich ist. Die Rigidität dieses Lehrplans erschwert aber die Anpassung an regionale und lokale Besonderheiten und an die aktuelle Unterrichtssituation. Zuberücksichtigen ist aber vor allem der Informationsgrad des Planungsträgers, der eine sinnvolle Erstellung des 'geschlossenen' Lehrplans überhaupt erst möglich. Erforderlich ist ein vollständiger, in jedem Fall aber weitgehend vollständiger Informationsgrad über den zukünftigen Lebensvollzug, auf den der Lernende ja vorbereitet werden soll. Nur wenn diese Information vorhanden ist, führen die Lernzielvorgaben des Lehrplans zu einem Qualifikationsniveau des Lernenden, das ihn zu einer angemessenen Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen befähigen wird. Ein geringerer Informationsgrad führt aber zwangsläufig zu unsicheren Erwartungen über den Lebensvollzug. Da Veränderungen oder Besonderheiten der Gesellschaft auf der Bezugsebene Unterricht formal nicht zuläßt und keine Alternativen bietet, können sich erhebliche Differenzen zwischen dem erreichten Qualifikationsniveau des Lernenden und den Anforderungen im Lebensvollzug ergeben. Differenzen zwischen dem erreichten und dem geforderten Qualifikationsniveau sind umso wahrscheinlicher, je weiter der 'geschlossene' Lehrplan in die Zukunft reicht, da der zu erreichende Inforamtionsgrad auch von der Länge des Planungszeitraumes abhängig ist[1]. Ein geschlossenes Curriculum erscheint nur für die Fälle zweckmäßig, wo kurzfristig Ziele erreicht werden sollen.

Im Gegensatz zum 'geschlossenen' Lehrplan oder Curriculum bestehen die Vorgaben des offenen Lehrplans oder Curriculums aus nicht operationalisierten Lernzielen. Da ein

1) Vgl. KORNDÖRFER: ABWL, S. 369;

Lehrplan dieser Art das Schülerendverhalten nicht explizit beschreibt, läßt er eine Vielzahl von Umsetzungsmöglichkeiten und Methoden durch den Unterrichtsgestalter zu. Der Lehrplan ist aus diesem Grunde sehr flexibel. Der relativ geringe Informationsgrad bei der Planerstellung ist aus der Sicht des Planungsträgers als Vorteil anzusehen, da die Informationsfunktion in starkem Maße auf die Betroffenen der Bezugsebene Unterricht verlagert wird. Diesen Vorteilen stehen allerdings erhebliche Nachteile gegenüber. Da die nicht operationalisierten Lernziele des Lehrplans das Schülerendverhalten zwar voraussetzen, es aber nicht bestimmen, ist eine Umsetzung des Lehrplans in Unterricht erst dann möglich, wenn eine Suche, Auswahl und explizite Formulierung, aber auch eine Begründung der angestrebten Lernziele durch den Lehrenden auf der Bezugsebene Unterricht stattgefunden hat. Zusätzlich zur Planung, Durchführung und Kontrolle sowie deren Revision stellen sich der Bezugsebene Unterricht Aufgaben, die ihrem Wesen nach in die Lehrplanebene gehören und durch die zuständigen Planungsträger zu lösen sind. Das hat zur Folge, daß die Lernziele des Lehrplans sowie die Lernziele des Unterrichtes -damit auch das Qualifikationsniveau der Lernenden- im wesentlichen durch den jeweiligen Lehrenden und nur in einem geringen Maße durch den Planungsträger bestimmt wird. Aus den angeführten Gründen wird das durch den ´offenen` Lehrplan angestrebte Qualifikationsniveau abhängig von der Persönlichkeit des jeweils Lehrenden, nämlich von seiner individuellen Erkenntnis und Erfahrung mit einem Unterrichtsfach oder einem Lernfeld und der Befähigung und Bereitschaft zur didaktischen Umsetzung von der Lehrplan- auf die Unterrichtsebene. Der Grad der Übereinstimmung zwischen erreichtem und notwendigem Qaulifikationsniveau des Lernenden wird durch den offenen Lehrplan nicht geregelt, sondern ist personenabhängig.

Der teiloffene Lehrplan enthält Zielvorgaben mit mittlerem Abstraktionsniveau und mit mittlerem Konkretheitsgrad. Die

Lernziele werden teiloperationalisiert vorgegeben, weil sie mindestens zwei Thematisierungen implizieren. Durch die Vorgabe solcher Lernziele berücksichtigt diese Lehrplanart die Tatsache, daß ein vollständiger oder auch nur annährend vollständiger Informationsgrad für eine konstruktive Lehrplangestaltung unter Orientierung am Lebensvollzug nur in einer begrenzten Anzahl von Fällen möglich sein wird. Das geschieht durch ein Angebot von Lernzielumsetzungsmöglichkeiten für die Bezugsebene Unterricht, deren Lernzielauswahl bewußt eingegrenzt ist und deren Umsetzungsalternativen limitiert sind[1]. Andererseits läßt dieser Lehrplan eine Anpassung an lokale und regionale Besonderheiten[2] und Veränderungen -innerhalb festgelegter Toleranzgrenzen- ausdrücklich zu und betont die Notwendigkeit, die Bezugsebenen bezüglich der Gesamtzielsetzung nicht aus den Augen zu verlieren. Der teiloffene Lehrplan regelt das Qualifikationsniveau der Lernenden innerhalb der 'Bandbreite', die durch die teiloperationalisierten Lernziele fixiert wird.

Der teiloffene Lehrplan kann als Kompromiß zwischen den beiden extremen Lehrplanarten angesehen werden. Dieser wird dadurch erreicht, daß beim teiloffenen Lehrplan ein mittleres Merkmalsniveau angestrebt wird, das die zum Extremen tendierenden Merkmalsausprägungen der anderen Lehrplanarten vermeidet und damit die realen Gegebenheiten besser berücksichtigt. Aus den angeführten Gründen erscheint der teiloffene Lehrplan als Planvorgabe für die Bezugsebene Unterricht besonders geeignet. Ein Vergleich der dargestellten Lehrplanebenen zeigt Vorteile des teiloffenen gegenüber dem offenen und dem geschlossenen Lehrplan, die in der Abbildung -13- schematisiert worden sind.

Der Forderung nach einer Revision einzelner Fachlehrpläne oder Gesamtcurricula haben sich in den letzten Jahren un-

---

1) Vgl. BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II, S. 117;
2) Vgl. PLATTE/KAPPEN: Wirtschaftslehreunterricht 1, S. 11;

CURRICULUM-/LEHRPLAN - KLASSIFIZIERUNG NACH DER ART DER LERNZIELVORGABEN

MERKMALE CURRICULUM LEHRPLAN	ABSTRAKTIONSNIVEAU	KONKRETHEITSGRAD	UMSETZUNGSALTERNATIVE	FLEXIBILITÄT	QUALIFIKATIONSNIVEAU	LEHRERTÄTIGKEIT
GESCHLOSSENES (R) (operationalisierte Lernziele)	niedrig	hoch	eine	gering	einheitlich	Durchführung Kontrolle Revision des Unterrichts
TEILOFFENES (R) (teiloperationalisierte Lernziele)	mittel	mittel	limitierte Anzahl, mindestens zwei	mittel	einheitlich	Planung, Durchführung Kontrolle Revision des Unterrichts
OFFENES (R) (nicht operationalisierte Lernziele)	hoch	niedrig	unlimitierte Anzahl	hoch	uneinheitlich, da in starkem Maße personenabhängig	Suche, Auswahl, Begründung von Lernzielen der Lehrplanebene; Planung, Durchführung, Kontrolle, Revision des Unterrichts

LEHMANN
Abbildung -13-

terschiedliche Personen und Institutionen gestellt:

- staatlich-bürokratische Stellen;
- pädagogische Institute;
- spezielle Forschungsgruppen;
- die private Wirtschaft;
- Hochschullehrer;
- Arbeitskreise.

Allen ist unter anderem dieses Ziel gemeinsames Anliegen: Veränderung überkommener Lehrpläne mit dem Blick auf Chancengleichheit für alle Schulbesucher und alle Schulabsolventen, um die Bewältigung zukünftiger gesellschaftlicher Aufgaben gemeinsam und angemessen zu ermöglichen. Keineswegs werden dabei spezielle Forderungen, Anliegen, Begabungen oder Wünsche einzelner gesellschaftlicher Gruppen in der Curriculum- oder Lehrplankommisssion überhört oder in Abrede gestellt. Einige Curriculumforscher wollen für ihre Vorhaben durchaus historische Aspekte berücksichtigt wissen, weil ein Leugnen der eigenen Vergangenheit den Verlust der eigenen Identität bedeuten würde. Andere Curriculumkonstrukteure gehen von einem evolutionären Ansatz aus und wollen gewachsene gesellschaftliche Traditionen aus ihrem Überlegungshorizont verbannen, um einen totalen Neuanfang für alle gesellschaftlichen Bereiche zu provozieren. Diesen Bemühungen fühlen sich auch die exemplarisch ausgewählten Curriculumprojekte verpflichtet. Diesen Curriculumvorhaben kann als Primärmotivation die Beseitigung bestehender Defizite in unserer Gesellschaft, in der Bildungspolitik und in der Schulwirklichkeit sowie eine konkrete Hilfe für den Lehrenden und die Lernenden unterstellt werden. Als sekundäre Intention ist die Veränderung politischer und damit gesellschaftlicher Vorstellungen in der Bundesrepublik DEUTSCHLAND nicht zu übersehen.

Über diese Begründungsmotive des TOC-Modells hinaus er-

geben sich weitere Aspekte, diesen Ansatz positiv zu bewerten, denn bei der Betrachtung des Zeitfaktors lassen sich bei den relevanten Curriculummodellen wenigstens drei unterschiedliche Verwirklichungszeiträume erkennen:

1. eine langfristige Curriculumplanung, die eine Totalrevision der bestehenden Lehrpläne verfolgt, wie das
   - situations-analytische Modell nach ROBINSOHN;
   - handlungs-theoretische Modell nach FREY und ISENBURG;
   - Modell der Curriculum-Werkstatt nach VON HENTIG.
2. eine mittelfristige Curriculumplanung wie das
   - fächer-orientierte Modell nach ACHTENHAGEN und MENCK sowie nach BLANKERTZ;
   - entscheidungs-theoretische Modell nach FLECHSIG/HALLER/HEIPER.
3. eine kurzfristige Lehrplanrevision durch die
   - Erstellung curricularer Lehrpläne für die Gesamtschulen in NORDRHEIN-WESTFALEN;
   - Erstellung curricularer Lehrpläne durch das BAYERISCHE STAATSINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK;
   - Umsetzung lernzielorientierter Lehrpläne in konkreten Unterricht als pragmatische Hilfe für den Lehrenden nach PLATTE und KAPPEN;
   - Lehrplanrevision des teiloffenen Curriculums (TOC).

Bei der Totalrevision von Lehrplänen nimmt der Zeitfaktor deshalb eine untergeordnete Position ein, weil eine Totalrevision von Lehrplänen nicht nur eine inhaltliche Erneuerung anstrebt, sondern gleichzeitig auch eine äußere, zum Beispiel die formale Aufhebung von tradierten Strukturen im Bildungswesen, anspricht.

Der dritte curriculare Ansatz ist zwar kurzfristig zu realisieren, aber hier werden vorhandene Lehrpläne in ein modernes Gewand verpackt oder verbindlich vorgegebene Lernzielbatterien werden für den Lehrenden anwendungsbe-

zogen umgesetzt, so daß beiden Verfahren neue gesellschaftliche Forderungen nur bedingt erfaßbar werden.

Weil keines der bisherigen Curriculummodelle konkrete Hilfen realisieren konnte, versucht das TOC-Modell, trotz der Zuordnung zu dem dritten curricularen Ansatz, mit einem teiloffenen, problem- und lernzielorientierten Lehrplan auf eine kurzfristige -relativ umfassende- Realisierungsmöglichkeit aufmerksam zu machen.

I V. T E I L

THEORIE UND STRUKTUR DER LEHRPLÄNE FÜR DIE LERNFELDER 'PERSONALWESEN' UND 'BETRIEBLICHES BILDUNGSWESEN'

IV. THEORIE UND STRUKTUR DER LEHRPLÄNE FÜR DIE LERNFELDER 'PERSONALWESEN' UND 'BETRIEBLICHES BILDUNGSWESEN'

0. Vorbemerkung

Es wurde auf die gegenseitige Verflechtung und Beeinflussung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem hingewiesen. Besonders Bildungsgänge der Sekundarstufe II in das Beschäftigungssystem werden nicht nur von pädagogischen und gesamtgesellschaftlichen Intentionen der Bildungsinstitutionen geprägt, nachhaltig bestimmt werden sie auch von Faktoren des Beschäftigungssystems[1].

Schon der Übergang des Schulabgängers in das Berufsleben erfolgt nicht nahtlos, weil ganz andere Bedingungen auf den Berufsanfänger einwirken, als dies bisher in der Schule der Fall gewesen ist.

Das Lebensalter der jungen Menschen, die den schulischen Bereich (Sonderschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Fachoberschule, Fachschule, Universität) verlassen und in die Arbeitswelt wechseln, liegt in etwa zwischen dem 17. und dem 30. Lebensjahr.

Die soziale Herkunft, das Milieu des Elternhauses bringen große Unterschiede der im Laufe der Kindheit und Jugendzeit erlernten Wertvorstellungen mit sich, die nicht nur für die Berufsfindung, sondern auch beim Übergang von der Schule in das Berufsleben eine dominierende Rolle einnehmen.

Weil die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schulabgänger nicht den Erwartungen und den Anforderungen der

---

1) Vgl. KRINGS in: Entwicklungstendenzen im Beschäftigungssystem, S. 7;

Wirtschaft an einen Berufsneuling entsprechen, erhebt die Wirtschaft eine ganz konkrete Forderung an die Schule, nämlich, daß der Schulabsolvent bei Antritt seiner beruflichen Tätigkeit in der Lage und bereit sein sollte, einen längeren, zielgerichteten Lernprozeß durchstehen und abschließen zu können[1].

Im Hinblick auf dieses Anliegen haben die einzelnen Schultypen, auch bezogen auf das jeweils unterschiedliche Lebensalter, folgenden Bildungsauftrag, in bezug auf die Wirtschaft, zu erfüllen:

- „Der Hauptschüler sollte die Fähigkeit mitbringen, einen längeren Lernprozeß wirklich durchzustehen. Er sollte beim Abschluß der Schule nicht schon so schulmüde sein, daß er während der Ausbildung die erforderlichen Leistungen nur mühselig oder gar nicht erbringt.
- Der Abiturient sollte die Bereitschaft mitbringen, trotz seiner breiten Vorbildung in konkrete alltägliche Zusammenhänge einzusteigen und sich mit dem Alltag der Arbeit auseinanderzusetzen.
- Der Hochschulabsolvent sollte die Bereitschaft mitbringen, seine -vergleichsweise tiefen und ausgeprägten- Fachkenntnisse zu relativieren und in alltägliche Zusammenhänge pragmatisch einzubringen"[2].

Da Fachschüler aus den verschiedensten Schultypen kommen, ist es die Aufgabe der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule, diese Vorbedingungen in ihr theoretisches Konzenpt einzubeziehen und in praktische Handlungsanweisungen umzusetzen.

Diese praktische Handlungsanwesisung ergibt sich schließlich aus:

- dem Bildungsauftrag der Wirtschaftsfachschule;
- den allgemeinen Bildungszielen mit den obersten Bildungszielen, den generellen und den speziel-

1) Vgl. GRIMM in: Wirtschaftswoche -Special- 4/79;
2) GRIMM in: a.a.O.;

len Institutszielen;
- den speziellen Bildungszielen mit den Fachbildungszielen, den Fachqualifikationen, den Lernfeldbildungszielen und den Lernfeldqualifikationen.

Diese Elemente einer praktischen Handlungsanweisung sind interdependent, das heißt, sie sind wechselseitig voneinander abhängig und ergänzen sich gegenseitig. In Fortführung dieses Gedankengangs muß betont werden, daß Unternehmen der privaten Wirtschaft und die öffentlichen Verwaltungen jeweils unterschiedliche Anforderungen aufgrund ihrer Erwartungen an den potentiellen Mitarbeiter stellen. Für die Lebenszufriedenheit, die Arbeitszufriedenheit und die Leistungsentfaltung ist es von nachhaltiger Bedeutung, wie sich der Prozeß der Auseinandersetzung zwischen Individuum und Organisation gestaltet. Da schulische Organisation in großem Maße bürokratische Organisation bedeutet, haben Schüler und Studenten kaum Gelegenheit, vor dem Eintritt in das berufliche Leben, praktische Erfahrungen mit organisatorischen Zwängen der Wirtschaft oder der Verwaltung zu sammeln; sie sind also darauf angewiesen, sich beim Antritt einer Tätigkeit neu zu orientieren und Vorurteile gegenüber Organisationsformen der Wirtschaft und der Verwaltung abzubauen. In dieser Beziehung lassen sich Erwartungen der Wirtschaft, aber auch der Verwaltung, auf folgende Formeln bringen:

1. Schüler und Studenten sollten die Fähigkeit und Bereitschaft mitbringen, gegenüber Organisationsformen von Wirtschaft und Verwaltung flexibel reagieren zu können, das heißt, es sollten soziale Fähigkeiten entwickelt und erlernt werden, die Verhaltensweisen ermöglichen, eine adäquate Antwort auf in der Praxis vorzufindende Formen von Gruppenbildung und Zusammenarbeit zu geben.
2. Schüler und Studenten sollten die Fähigkeit und Bereitschaft zu mehr sozialer Kompetenz erwerben, das heißt, „daß sie ihre Belange gegenüber Menschen, die praktisch mehr Macht haben als sie selbst, auf zugleich freund-

liche und nachdrückliche Art zur Geltung zu bringen lernen"[1].

Gerade für diese von der Wirtschaft und der Verwaltung als so eminent wichtig reklamierten Verhaltensdispositionen und Einstellungen können die Lernfelder 'Personalwesen' und 'Betriebliches Bildungswesen', da sie den Menschen, das Individuum, in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellen, wirksame Beiträge leisten. Darüber hinaus kann dies die gesamte branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule ermöglichen, da sie Lehrende beschäftigt, die langjährige betriebliche Praxis nachweisen.

1. Strategien und Struktur der Lernfelder

In der Diskussion um curriculare Teilprozesse nimmt Christine MÖLLERs 'Technik der Lernplanung' eine hervorragende Position ein. Obwohl der totalen Operationalisierung von Lernzielen aus zumindest zwei Gründen nicht zugestimmt werden kann, es handelt sich dabei einerseits um die Intentionen des TOC selbst und andererseits um den Status der Lernenden einer Wirtschaftsfachschule, lassen sich ausgewählte Aspekte der MÖLLERschen Überlegungen, Forderungen und Techniken unter dem Motto „Lernplanung befaßt sich mit dem Prozeß der Lernzielerstellung"[2] übernehmen.

Der Lernplanung obliegt die Zuständigkeit für die Lernziele der Unterrichtsebene, und sie beantwortet die didaktische Frage des WAS der Lerninhalte. Nach MÖLLER umfaßt die Phase der Lernplanung vier Teilprozesse, die nacheinander ablaufen

- die Sammlung von Lernzielen;
- die begründete Entscheidung für bestimmte Lernziele;

---

1) GRIMM in: Wirtschaftswoche -Special- 4/79;
2) MÖLLER, Ch.: Technik der Lernplanung, S. 32;

- die Beschreibung von Lernzielen;
- die Ordnung von Lernzielen[1].

Die Sammlung von Lernzielen bedeutet unter anderem, daß der Lernplankonzeptor über drei Faktoren eine Entscheidung zu treffen hat:

1. Welcher der Lernbereiche -der kognitive, der affektive, der psycho-motorische- soll explizit beschrieben werden?

   Die Entscheidung für die lernzielorientierten Lehrpläne der Lernfelder ´Personalwesen` und ´Betriebliches Bildungswesen` ist dahingehend gefallen, Lernziele vorwiegend der kognitiven Dimension zu formulieren.

   Obwohl ein für die Kognition bestimmtes Lernziel implizit auch affektive und psycho-motorische Elemente enthält, muß die Formulierung affektiver und psycho-motorischer Lernziele dem Unterrichtsplaner und -gestalter überlassen bleiben, weil diese Lernbereiche kaum beobachtbare und noch weniger überprüfbar sind, aber auch -nach meiner Erfahrung- ganz wesentlich von der Struktur der jeweiligen Lerngruppe und dem individuell zu wählenden Lernbeispiel bestimmt werden.

2. Welche Adressatengruppe wird mit dem Curriculum angesprochen?

   In der Wirtschaftsfachschule haben wir es mit berufs- und lebenserfahrenen sowie erwachsenen Lernenden zu tun. Für diesen Kreis Lernender sind sicherlich höhere Niveauebenen vorzugeben als für andere Schulformen, auch sind andere Überlegungen hinsichtlich der sozio-kulturellen, der anthropologisch-psychologischen und der sozio-ökonomischen Voraussetzungen anzustellen, als dies für Schüler der allgemein- und berufsbildenden Phase generell üblich sein wird.

3. Welche Art von Lernzielen sollen gesammelt werden?
   Gegenwärtig gültige, tatsächlich angestrebte oder neue, wünschenswerte Lernziele[2]?

   Da die Ausbildung zum ´Staatlich geprüften Betriebswirt` und der Erwerb der gebundenen

---

1) Vgl. MÖLLER, Ch.: Technik der Lernplanung, S. 32;
2) Vgl. MÖLLER, Ch.: a.a.O., S. 50;

> Fachoberschulreife nicht nur den Gegenwartsbezug anspricht, muß der Zukunftsaspekt ausgeprägt berücksichtigt werden. Die Zukunftsorientierung läßt sich seitens des Curriculumplaners aber nur darstellen, wenn die vorzugebende Wissenschaftsorientierung und der Handlungsbezug in Lernziele mit einem hohen Abstraktionsniveau umgesetzt werden. Für diese Maßnahme ist in besonderer Weise die BLOOMsche Taxonomieskala geeignet. Diese Vorgehensweise bewirkt, daß der Lehrende seinen Unterricht zum einen aktualisieren und zum anderen auf neue wissenschaftliche Erkenntnisse abstellen kann.

Eine weitere Phase der Lernzielarbeit betrfft die begründete Entscheidung für oder gegen bestimmte Lernziele. Den Entscheidungsbegriff beschreibt MÖLLER aus logischer und aus psychologischer Sicht. Um diesen Aspekt gerecht werden zu können, muß Lernzielarbeit Alternativen hervorbringen. Diese curriculare Maßgabe hat ihre Funktion und Bedeutung in der begründeten Auswahl von Lernzielen, die den Entscheidungsträgern relevant erscheinen. MÖLLER hebt die folgenden Kriterien hervor:

1. Welche Kompetenz weist den Entscheidungsträger aus und wodurch qualifiziert sich der Experte hinsichtlich der Lernzielbestimmung?
2. Besteht ein Auftrag der Gesellschaft oder relevanter Gruppen, die die Legitimität des Entscheidungsträgers stützen?
3. Welche Regeln des Entscheidungsprozesses werden angewendet, um die Transparenz des Entscheidungsprozesses zu gewährleisten[1]?

Die aufgeworfenen Fragen sind durch Forschungsvorhaben (zum Beispiel durch das LOT-Projekt) aufgegriffen, sie haben aber bisher noch nicht zu einer abschließenden Antwort geführt. Das Beschreiben von Lernzielen erfolgt nach MÖLLER auf drei Abstraktionsebenen für den Unterricht:

- dem RICHTZIEL, welches das höchst denkbare Abstraktionsniveau und damit den

---

1) Vgl. MÖLLER, Ch.: Technik der Lernplanung, S. 175;

geringsten Grad an sprachlicher Eindeutigkeit ausweist.

Dem RICHTZIEL nach MÖLLER entspricht im TOC der Themenkreis.

BEISPIEL:

Ziele des betrieblichen Bildungswesens

- dem GROBZIEL, das bereits eine größere Anzahl von Lernzielalternativen ausschließt. Grobziele „enthalten inhaltliche Fixierungen zumeist auch erste Angaben über das Verhalten, das der Lernende zum Abschluß des Lernprozesses beherrschen soll"[1].

  Dem MÖLLERschen GROBZIEL entspricht im TOC die AUSSAGE; ihr sind die angestrebten Verhaltensdispositionen weitgehend implizit mitgegeben, weil die Lernplanebene des TOC der Alternativmöglichkeit den Vorrang einräumt.

  BEISPIEL:

  Auf das betriebliche Bildungswesen wirken wirtschaftliche und soziale Zielsetzungen ein. Sie sind abstimmungsbedürftig, um einen Interessensausgleich herbeiführen zu können.

- dem FEINZIEL, das bei MÖLLER den höchsten Grad an Präzision und Konkretheit einnimmt, Alternativen ausschließt und dadurch ein sehr niedriges Abstraktionsniveau enthält.

  Diesem FEINZIEL entspricht im TOC das LERNZIEL. Das Lernziel ist -im Gegensatz zu dem MÖLLERschen Feinziel- allerdings auf einer hohen Abstraktionsebene angesiedelt. Das Lernzielniveau des TOC-Modells entspricht zumeist einer der drei oberen Taxonomiestufen der BLOOMschen Klassifizierungskala.

  BEISPIEL:

  Der Lernende kann betriebliche Bil-

1) MEYER, L.H.: Curriculum-Methodologie, S. 90;

dungsmaßnahmen und -angebote als permanente Möglichkeit der Vertiefung, Erweiterung und Erneuerung erforderlicher Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen einordnen.

Die von Christine MÖLLER entworfenen drei Abstraktionsebenen für die Unterrichtsebene erfahren nach meiner Ansicht durch ihre Transformation auf die Lehrplanebene keine Überinterpretation, im Gegenteil, sie erhöhen die Transparenz des TOC-Modells weiter.

Die explizite Formulierung von Lernzielen mit Alternativmöglichkeiten ist als Teilprozeß der Curriculumplanung zu verstehen. Trotz der Gefahr eventueller Verplanung der Arbeit des Lehrenden scheint eine explizite Lernzielformulierung gegenüber einer unausgesprochenen 'impliziten` Lernzielformulierung (zum Beispiel in einer Stoffauflistung) Vorteile aufzuweisen: sie liegen in der Herabminderung des MAGERschen 'Seepferdchen-Effektes` einerseits und lassen sich durch die Begriffe

- Transparenz des Lehrplans und damit auch der Unterrichtsarbeit;
- adäquate Lernorganisation; als Beispiel mag die 'Dynamik der Methode` gelten;
- angemessene Lernkontrolle

andererseits darstellen[1]. Explizite Lernzielformulierungen entsprechen auch -bis zu einem gewissen Grad- derTheorie des TOC-Modells; allerdings nur insoweit, als Lernziele nicht bis in die kleinsten Verästelungen hinein operationalisiert und expliziert werden[2], wie dies MÖLLER fordert.

Über die Beschreibung von Lernzielen wurde bereits gesprochen. Hier sei aber noch ein Wort zur Formulierung von Lernzielen auf der Lernplanebene gesagt: Sind die

---

1) Vgl. MÖLLER, Ch.: Technik der Lernplanung, S. 71 f;
2) Vgl. KITTLER: Problemorientierter Psychologieunterricht,S. 291;

formulierten Lernziele vage und grobrastig beschrieben, ist der Abstraktionsgrad hoch. Daraus folgt, daß das Ziel mit seiner intendierten Verhaltensdisposition auch vage in bezug auf das Erreichen bleibt. Somit wird eine Lernzieloperationalisierung angebracht. Lernziele auf der Lernplanebene sollen das erwartete Schülerendverhalten eindeutig und exakt beschreiben, wobei es jetzt auf die Auswahl der das intendierte Endverhalten des Lernenden beschreibenden Verhaltensausdrücke ankommt. MAGER meint zu dieser Problematik: „Es gibt Wörter, die viele Interpretationen zulassen und aus diesem Grunde bei Endverhaltensbeschreibungen zu vermeiden sind. Solche Worte wären: wissen, verstehen, wirklich verstehen, zu würdigen wissen, voll und ganz zu würdigen wissen, die Bedeutung von etwas erfassen, Gefallen finden, glauben, vertrauen. Besser angewendet werden Worte, die weniger Interpretationen zulassen: schreiben, auswendig lernen, identifizieren, unterscheiden, lösen, konstruieren, aufzählen, vergleichen, gegenüberstellen"[1]. Die von MAGER vorgestellten Verhaltensausdrücke (Wörter) sollen im Sinne von Ch. MÖLLERs Lernzielhierarchie nur auf der Ebene der Feinziele für operationalisierte Lernziele Anwendung finden; im Lehrplan des TOC-Modells wird diese Forderung insofern berücksichtigt, als sie hier bei der Formulierung von LERNZIELEN angewendet wird.

2. Lehrplantaxonomie

Die Lehrplantaxonomie befaßt sich mit der taxonomischen Ordnung der TOC-Elemente Themenkreise und Aussagen, Qualifikationen und Lernziele in bezug auf ihre Wirkungszusammenhänge und bezüglich der Auswirkungen auf die Bezugsebene Unterricht.

---

1) MAGER: Lernziele und programmierter Unterricht, S. 11;

2.1 Themenkreise und Aussagen

Die Basis zur Bestimmung der Themenkreise und der Aussagen sind die übergeordneten Fachbildungs- und Lernfeldbildungsziele mit den jeweils zugeordneten Qualifikationen. Aufgrund ihres hohen Abstraktionsniveaus sind diese selbst als Vorgaben für die Bezugsebene Unterricht nicht direkt geeignet, sondern müssen eine weitergehende Konkretisierung auf der Bezugsebene Curriculum erfahren. Die notwendige Konkretisierung erfolgt mit didaktischen Kriterien.

Die Orientierung am Lebensvollzug wird durch die Anwendung dieser Kriterien auf die vorhandenen Erkenntnisse und Erfahrungen erreicht, die in disem Modell enthalten sind[1], welches das ermittelte Beziehungsgefüge für die Lernfelder 'Personalwesen' und 'Betriebliches Bildungswesen' darstellt. Unter Beachtung der höher abstrahierten Fachbildungs- und Lernfeldbildungsziele und der Orientierung am Lebensvollzug erfolgt nach didaktischen Kriterien die Struktur der Lernfelder in Themenkreise mit fachwissenschaftlicher Formulierung. Jeder so gebildete Themenkreis ist als komplexes Lernziel der Lehrplanebene anzusehen, das eine Vielzahl von Umsetzungsmöglichkeiten impliziert. Trotz der Mehrdeutigkeit[2] leisten die Themenkreise wesentliche Beiträge zu weiteren Lehrplanentwicklung, denn

- sie reduzieren das Abstraktionsniveau der übergeordneten Lernziele;
- sie strukturieren die Lernfelder in Abhängigkeit von ihrem Beziehungsgefüge;
- sie decken die übergeordneten Lernziele im Sinne einer partiellen Identifikation weitgehend ab;
- sie legen Inhalt und Gehalt der Lernfelder fest;
- sie schließen die Elemente des Lernens und ihre Ausprägung für die Lernfelder ein.

---

1) Vgl. Abbildung -5-;
2) Vgl. PLATTE/KAPPEN: Wirtschaftslehreunterricht 1, S. 10;

Die Reihung der Themenkreise wird durch das nach didaktischen Kriterien ermittelte Beziehungsgefüge für die beiden Lernfelder begründet[1]. Um der Mehrdeutigkeit der Themenkreise eines Lehrplans Grenzen zu setzen, müssen diesen Aussagen[2] zugeordnet werden. Die dem jeweiligen Themenkreis zugewiesene Aussage legt den Aspekt offen, unter dem der betreffende Themenkreis auf der Bezugsebene Unterricht umzusetzen ist. Durch die Aspektzuweisung in den Aussagen wird die Mehrdeutigkeit der Themenkreise eingegrenzt. Entsrechend dem Wesen des TOC-Modells bieten die Aussagen aber in jedem Fall zwei Umsetzungsmöglichkeiten an. Die Aussagen sind demzufolge operationalisierte Handlungsanweisungen für den Lehrenden zur Bildung von Unterrichtseinheiten durch die Suche und Auswahl von Umsetzungsthemen anhand didaktischer Kriterien der Bezugsebene Unterricht.

Die Aussagen übernehmen im lernzielorientierten Lehrplan folgende Funktion:

- Konkretisierungsfunktion gegenüber den Themenkreisen, da sie deren Mehrdeutigkeit verringern;
- Nahorientierungsfunktion für die Bezugsebene Unterricht, da sie dem Lehrenden pragmatische Hilfe für die Suche und Auswahl von Umsetzungsmöglichkeiten anbieten;
- Orientierungs- und Begründungsfunktion für die zugeordneten Lernziele, die das Schülerendverhalten beschreiben[3].

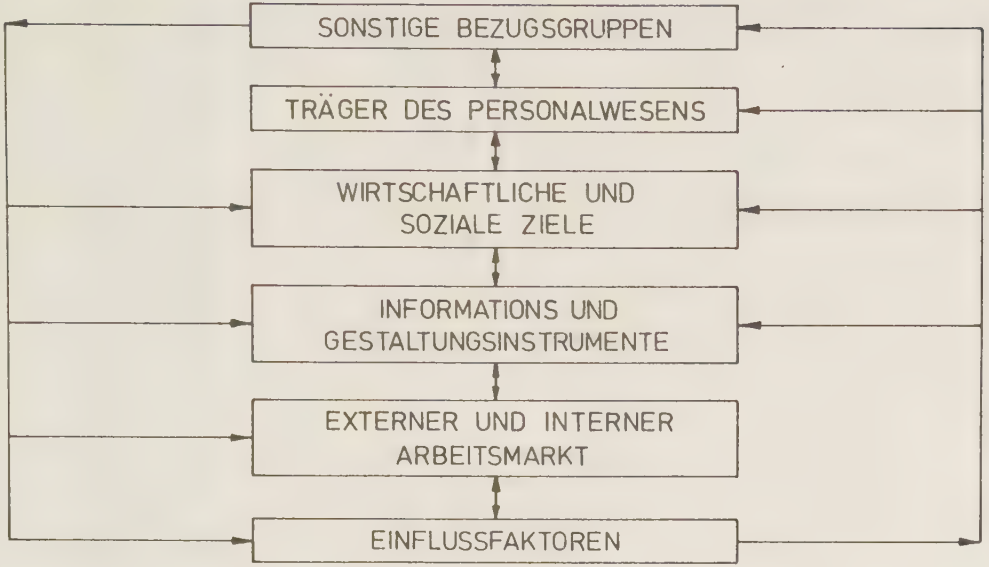
2.2 Qualifikationen und Lernziele

Durch die Vorgaben von Aussagen ist die Zahl der Umsetzungs-

---

1) Vgl. dazu das nachfolgende Schema (Abbildung -14-), das eine Grobstruktur des Lernfeldes ´Personalwesen` wiedergibt und gleichzeitig eine Zusammenfassung der Darstellung der ´Interdependenzen des betrieblichen Bildungswesens` (Abbildung -5-) bedeutet.
2) Vgl. PLATTE/KAPPEN: Wirtschaftslehreunterricht 1, S. 10;
3) Vgl. PLATTE/KAPPEN: a.a.O., S. 10;

GROBSTRUKTUR DES LERNFELDES -PERSONALWESEN-



LEHMANN
Abbildung -14-

möglichkeiten im Sinne eines alternativen aber limitierten Angebotes an Qualifikationen und Lernzielen für die Unterrichtsebene bestimmt. Die Aussagen weisen dabei die möglichen Thematisierungen -und damit die Problematisierung- des Unterrichtes aus; sie implizieren aber auch die das Schülerendverhalten bestimmenden Qualifikationen und Lernziele. Zur expliziten Bestimmung des qualitativen Bildungsangebotes ist es deshalb notwendig, aus den Aussagen explizit formulierte Qualifikationen und Lernziele abzuleiten. Durch die zugeordneten Qualifikationen und Lernziele werden die Aussagen konkretisiert, wobei das anzustrebende Schülerendverhalten sich deutlich abzeichnet. Durch die Anwendung didaktischer Kriterien soll ein möglichst hoher Komplemenzaritätsgrad zwischen den Aussagen, den dazwischen gestellten Qualifikationen und den zugeordneten Lernzielen erreicht werden. Die den Aussagen zugeordneten Lernziele sind taxonomisch bestimmt. Die ausgewählte Taxonomie sollte allerdings den Intentionen des Planungsträgers entsprechen, um eine Kongruenz zwischen Bildungsauftrag und Schülerendverhalten herstellen zu können. Die Wualifikationen und die Lernziele stellen zusammen mit den Aussagen und den Themenkreisen die Vorgaben für die Unterrichtsebene dar. Ihre Begründung erfahren die Lernziele durch das angestrebte Qualifikationsniveau über die Themenkreise und die Aussagen.

Durch diese Beziehung wird gleichzeitig der Komplementaritätsgrad der Lernziele zu den Aussagen, in Abhängigkeit von den Themenkreisen und den übergeordneten Lernfeldqualifikationen, offengelegt. Weiterhin wird die Verknüpfung der didaktischen Kriterien in den Lernzielen sichtbar.

Themenkreise, Aussagen, Qualifikationen und Lernziele bilden eine Einheit; sie sind einander bedingende Elemente der Curriculumstruktur. In ihrer Gesamtheit sind sie als Vorgaben für die Bezugsebene Unterricht und somit opera-

tionalisierte Handlungsanweisung für den Lehrenden zur Umsetzung des Lehrplans in Unterricht.

2.3 Auswirkungen auf die Bezugsebene Unterricht

Das teiloffene Curriculum bietet dem Lehrenden pragmatische Hilfen, die ihm seine Tätigkeit als Experten des Unterrichts[1] erleichtern, ohne seinen Handlungsspielraum in unangemessener Weise einzuengen[2]. Ausgehend vom lernzielorientierten Lehrplan des TOC-Modells ergeben sich dabei für die Bezugsebene Unterricht folgende Aufgaben:

- Suche und Auswahl der Unterrichtsthemen für ein Lernfeld aus dem Angebot der Aussage;
- Suche und Auswahl der Ziele des Unterrichts;
- Ermittlung des Bildungsangebotes für die Unterrichtsthemen aus Quellen;
- Festlegen der Unterrichtsformen und Methoden, der Medien und weiterer Hilfsmittel für die verschiedenen Phasen und die einzelenen Schritte des Unterrichts;
- Durchführung, Kontrolle und Revision des Unterrichts.

3. Lehrpläne

Ausgehend von den Lernfeldbildungszielen, den Lernfeldqualifikationen und dem aufgezeigten Beziehungsgefüge für die Lernfelder ´Personalwesen` und ´Betriebliches Bildungswesen` werden unter Verwendung der didaktischen Kriterien

- Wissenschaftsorientierung;
- Handlungsorientierung;
- Lernzielorientierung

jeweils acht Themenkreise für die vorbezeichneten Lernfel-

---

1) Vgl. EDELSTEIN in BURST: Weinheimer Curriculum, S. 13;
2) Vgl. PLATTE/KAPPEN: Wirtschaftslehreunterricht 1, S. 16;

der gebildet.

Themenkreise für das Lernfeld 'Personalwesen':

1. Das betriebliche Personalwesen;
2. Die Ziele des betrieblichen Personalwesens;
3. Die Organisation des betrieblichen Personalwesens;
4. Informationsinstrumente des betrieblichen Personalwesens;
5. Gestaltungsinstrumente des betrieblichen Personalwesens;
6. Betriebliche Sozialpolitik;
7. Mitbestimmung im Personalbereich nach dem Betriebsverfassungsgesetz und dem Personalvertretungsgesetz;
8. Betriebliche Personalplanung.

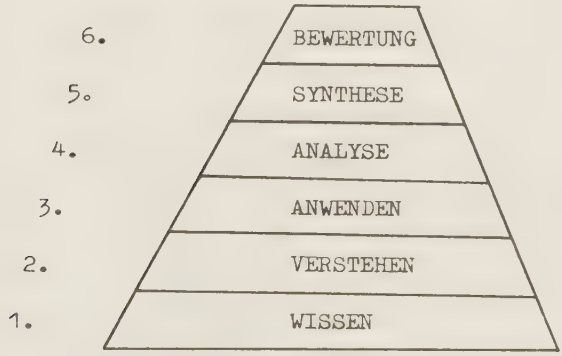
Themenkreise für das Lernfeld 'Betriebliches Bildungswesen':

1. Strukturen öffentlicher und betrieblicher Bildungssysteme;
2. Das betriebliche Bildungswesen;
3. Ziele des betrieblichen Bildungswesens;
4. Die Organisation des betrieblichen Bildungswesens
5. Die betriebliche Bildungsplanung;
6. Informationsinstrumente des betrieblichen Bildungswesens;
7. Gestaltungsinstrumente des betrieblichen Bildungswesens;
8. Der Einfluß soziologischer, psychologischer, pädagogischer und rechtlicher Komponenten, Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Erfahrungen auf das bezrieblivhe Bildungswesen.

Durch die Bildung dieser jeweils acht Themenkreise werden die Lernfelder strukturiert. Jedem Themenkreis ist eine Aussage zugeordnet, wodurch eine Aspektzuweisung erfolgt. Durch die Aussage wird das Bildungsangebot des lernzielorientierten Lehrplans des TOC-Modells weitgehend konkretisiert.

Von jeder Aussage werden das Schülerendverhalten explizit beschreibende Qualifikationen und Lernziele abgeleitet. Die den Aussagen und Qualifikationen zugeordneten Lernziele sind nach der Taxonomie von BLOOM hierarchisiert.

BLOOM ordnet die kognitive Taxonomie in sechs Hauptklassen[1], die der besseren Übersicht wegen in der Form einer Pyramide dargestellt werden:



Die Bedeutung dieser Pyramide ist eindeutig, sie stellt eine Hierarchie intellektueller Fähigkeiten und Fertigkeiten dar, denn keine Stufe der Pyramide kann ohne die Bewältigung der vorherigen realisiert werden[2].

Ein weiteres Merkmal ist der BLOOMschen Taxonomiehierarchie zu entnehmen; sie gliedert sich in zwei Sektionen unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade intellektueller Fähigkeiten und Fertigkeiten: die Sektion I umfaßt die Stufen eins bis drei, die Sektion II die Stufen vier bis sechs der Pyramide.

---

1) Vgl. BLOOM u.a.: Taxonomie kognitiver Lernziele;
2) Vgl. BIRKENBIHL: Train the Trainer, S. 142;

Für die Erarbeitung kognitiver Lernziele heißt das, ohne die Berücksichtigung von Emotionen und irgendwelcher Motivationsfaktoren, daß die einzelnen Stufen der BLOOMschen Taxonomiepyramide folgende Hierarcie ergeben:

I. Sektion

1. Stufe

Den Lernenden sind die Kenntnisse zu vermitteln, die die Funktionsbereiche 'Personalwesen' und 'Betriebliches Bildungswesen' bestimmen.
In dieser ersten Stufe geht es somit um die intensive Vermittlung von Fakten.

2. Stufe

Nachdem der Lernende die Fakten in seinem Gedächtnis gespeichert hat, er sich somit erinnern kann, wird in dieser Stufe versucht zu gewährleisten, daß der Lernende versteht, was er gelernt hat. Er soll in dieser Stufe begreifen, daß Grundkenntnisse der Funktionsbereiche 'Personalwesen' und 'Betriebliches Bildungswesen' seine Einsatzmöglichkeiten als Funktionsspezialist oder Führungskraft ganz erheblich beeinflussen.

3. Stufe

In dieser Stufe wird vom Lernenden verlangt, daß er das erworbene Wissen in ganz bestimmten Situationen auch sinn voll anzuwenden vermag. Es muß sich jener geistige Flexibilitätsgrad einstellen, der es ihm ermöglicht, sein erlerntes und verstandenes Wissen in allen beruflichen Situationen angemessen umsetzen zu können.

Hier vermag ich eine Zäsur zwischen den eben beschriebenen ersten drei Stufen der BLOOMschen Taxonomiepyramide zu sehen und den nächsten drei Stufen.

Diese Zäsur läßt sich damit begründen, daß die betriebliche und die Verwaltungspraxis so angelegt sind, daß der Berufstätige über die Stufe drei der Taxonomie dann nicht hinauskommt, wenn er überwiegend handlungsbetonte Aufgaben zu erfüllen hat.

Die so beruflich Qualifizierten wollen aber den Bereich handlungsbetonter Tätigkeiten verlassen, sie suchen ihre beruflichen und intellektuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern, zu verbreitern und zu vertiefen, um mehr lösungsbetonte Aufgaben ausführen zu können; dazu müssen sich diese bisher mehr handlungsbetont eingesetzten Arbeitnehmer aber entschließen, ein höherqualifizierendes Bildungsangebot wahrzunehmen; dies kann im kaufmännischen Berufsfeld durch den Besuch der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule erreicht werden. Diese Schule kann diesen beruflichen und intellektuellen Bedürfnissen aber nur dann gerecht werden, wenn sie als Ausbildungsgrundlagen für ihr Fort- und Weiterbildungsangebot die Taxonomiestufen vier bis sechs heranzieht, denn nur so kann der 'Staatlich geprüfte Betriebswirt' seine Aufgaben als Mitarbeiter und Vorgesetzter im middle management erfüllen.

II. Sektion

4. Stufe

Die vierte Stufe soll den Lernenden in die Lage versetzen, Nachrichten zu analysieren, denn das gesamte Leben besteht aus Kommunikation. Der Vorgang der Analyse von Kommunikation besteht nach BLOOM aus drei wesentlichen Aktivitäten[1]:

- das Identifizieren von Elementen, die in einer Nachricht enthalten sind;
- die Fähigkeit, die Zusammenhänge zwischen den Elementen einer Nachricht zu erkennen;
- das Erkennen der Struktur, die eine Nachricht zusammenhält.

Lernziele dieser Stufe müssen also so gestaltet sein, daß sie den Lernenden befähigen und bereitmachen, Probleme aller Art zu erkennen und zu analysieren.

5. Stufe

In dieser Stufe geht es darum, eine Synthese

---

1) Vgl. BLOOM nach BIRKENBIHL in: Train the Trainer, S. 144;

vorzunehmen, das heißt, Elemente und Teile zu einem Ganzen zusammenzusetzen und zwar dergestalt, daß einzelne Teile in einer ganz bestimmten Ordnung aneinandergereiht werden. BIRKENBIHL[1] beschreibt diesen Sachverhalt mit anderen Worten, wenn er sagt, daß „Menschen, die zur Synthese fähig sind, (...) eine Nachricht so gestalten (können), daß sie damit ihre Ideen, Gefühle, Erfahrungen etc. anderen mitteilen können; (...) weiterhin (sind sie) in der Lage, so zu sprechen oder zu schreiben, daß andere die Struktur des Gedankengangs unmittelbar einsichtig wird; (...) schließlich (sind sie) dafür gut, planmäßige Operationen vorzubereiten".

6. Stufe

Die höchste Stufe der BLOOMschen Taxonomie beinhaltet den schwierigsten Grad intellektueller Fertigkeiten und Fähigkeiten. Es wird die Bewertung von Nachrichten oder einer Sachlage erwartet. Jemand, der es gelernt hat, zu bewerten, ist in der Lage, die Richtigkeit einer Nachricht oder einer Sachlage nach eindeutigen Kriterien zu beurteilen. Dazu gehören zum Beispiel: logische Richtigkeit, Übereinstimmung der Einzelelemente im Rahmen einer erkennbaren Struktur oder einer vorgesehenen Theorie[2].
So kann hier das Fazit gezogen werden, daß kein denkender Mensch um eine Bewertung (nach BLOOM: Evaluation) von Nachrichten und Situationen herumkommt, die permanent -gefiltert oder ungefiltert- auf ihn einstürzen.

Um das in den einzelnen Lernstufen anzustrebende Schülerendverhalten für die Lernfelder ´Personalwesen` und ´Betriebliches Bildungswesen` noch weiter zu konkretisieren, werden die zur Beschreibung des Schülerendverhaltens benutzten Verhaltensausdrücke[3] den verschiedenen Ebenen der Taxonomiestufen nach BLOOM zugewiesen.

Obwohl die Lernziele vorwiegend für den kognitiven Lernbereich beschrieben werden, sind sie keinesfalls nur auf die-

---

1) Vgl. BIRKENBIHL: Train the Trainer, S. 145;
2) Vgl. BIRKENBIHL: a.a.O., S. 146;
3) Vgl. PLATTE/KAPPEN: Wirtschaftslehreunterricht 1, S. 12 f;

sen beschränkt -Emotion und Psycho-Motorik sind genauso gefordert[1].

Die Lernziele des Lehrplans beider Lernfelder befinden sich mit wenigen Ausnahmen auf den drei höheren taxonomischen Stufen angesiedelt. Das hohe Lernzielniveau ist dadurch begründet, daß eine reflektierte Handlungsfähigkeit der Lernenden angestrebt wird[2]. Die Notwendigkeit für dieses Niveau ergibt sich aus den Anforderungen, die im Lebensvollzug auf hervorgehobenen Positionen gestellt werden[3].

Die Wahl eines niedrigeren Lernzielniveaus würde sich auf den Wiedereintritt der Fachschulabsolventen in das Berufsleben negativ auswirken, wie potentielle Aufstiegschancen beeinträchtigt werden können: damit wäre aber die soziale Mobilität des Absolventen einer Wirtschaftsfachschule negativ beeinflußt[4].

---

1) Vgl. PLATTE/KAPPEN: Wirtschaftslehreunterricht 1, S. 12;
2) Vgl. BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II, S. 51 f;
3) Das Lernzielniveau ist zwar grundsätzlich durch den lernzielorientierten Lehrplan verbindlich festgelegt. Das bedeutet allerdings nicht, daß der Lehrende die Lernziele des Lehrplans unreflektiert in Unterricht umsetzen kann. Um das Lernziel zu erreichen, müssen Zwischenlernziele bestimmt werden, um sowohl auf die Sachlogik (Lernstoff) wie auch, unter Berücksichtigung des oftmals erheblich differenzierenden Niveaus der Lernenden, auf geforderte Denkoperationen (bei BLOOM: Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese, Bewertung) einzugehen. So setzt ein Lernziel einer höheren Taxonomiestufe, zum Beispiel ´Analyse`, Zwischenlernziele nidrieger Taxonomiestufen, in diesem Fall ´Anwenden`, ´Verstehen` und ´Wissen`, voraus. Diese Lernzielhierarchie sollte ein Lehrender immer berücksichtigen, zumal dann, wenn er operationalisierte Lernziele eines Lehrplans für den Unterricht ´seiner` Lerngruppe vorbereitet.
(Vgl. dazu auch: DEGENHARDT/DÖBLER/HAHNE: Lernzielorientierte Lehrpläne, S. 336 f)
4) Vgl. LÖBNER/FRANZ: Staatlich geprüfter Betriebswirt, S. 98;

3.1 Der Lehrplan des Lernfeldes 'Personalwesen'

ERSTER THEMENKREIS:

Das betriebliche Personalwesen

AUSSAGE:

Die funktionsübergreifenden Aufgaben des Personalwesens sind nur durch Zusammenarbeit der Träger der betrieblichen Personalpolitik zu lösen.

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschaft, das betriebliche Personalwesen als übergreifende betriebliche Funktion zu begreifen.
2. Befähigung und Bereitschaft, das betriebliche Personalwesen in seinen historischen Entwicklungsphasen darzustellen, um unter anderem die Zuwendung des betrieblichen Personalwesens zum Menschen, zum Individuum, zu verstehen.
3. Befähigung und Bereitschaft, Träger des betrieblichen Personalwesens anzuerkennen und kooperativ mit ihnen zusammenzuarbeiten.
4. Befähigung und Bereitschaft, das betriebliche Personalwesen als bedeutenden Träger für einen funktionsfähigen Betrieb (Verwaltung) anzuerkennen.

LERNZIELE:

Der Lernende kann[1] ...

---

1) In der Auffassung darüber, ob der Lernende die vom Lehrplan geforderten Lernziele nach dem Unterricht (einer Unterrichtseinheit etc.) kann, können muß oder können soll, besteht weitgehend Dissenz. Ich bin der Auffassung, daß dieser Dissenz ohne Differenzen behoben werden kann, wenn Lernziele durch komplette Sätze, mit einem gewünschten Verhaltensausdruck versehen, formuliert werden. Meine Lernzielangaben und -formulierungen folgen diesem Prinzip.

DER LERNENDE KANN ... ist ein imperatives Postulat und bedeutet, daß der Lernende die Lerninhalte, in Verbindung mit den beschriebenen Lernzielen, nach dem Unterricht (Unterrichtseinheit, Unterweisung, Ausbildung, Projekt) überprüfbar erreicht hat.

1. ... das betriebliche Personalwesen als übergreifende Funktion d e f i n i e r e n, deren Aufgaben in den Bereichen Personalpolitik, Personalführung und Personalverwaltung arbeitsteilig zu erfüllen sind.

2. ... Art und Umfang der Personalarbeit in der Verwaltungs-, Aberkennungs- und Integrationsphase auf den Einfluß wirtschaftlicher, technischer, soziologischer, psychologischer und rechtlicher Faktoren z u r ü c k f ü h r e n.

3. ... aus dem Angebot relevanter Fachwissenschaften Beiträge zur Aufgabenerfüllung im Personalwesen a u f f i n d e n.

4. ... Betriebsleitung, Personalleitung, Betriebsrat, Vorgesetzte und Mitarbeiter als Träger der Personalpolitik c h a r a k t e r i s i e r e n.

5. ... anhand von Strukturmodellen Aufgabenverteilung und Koordination zwischen den Trägern der Personalpolitik d e m o n s t r i e r e n.

Gemessen werden können diese Lernziele zum Beispiel an den Intentionen der Bildungsinstitutin, an dem Leistungsniveau der Lerngruppe, an Leistungsnormen der Gesellschaft.

Bei dieser Art der Lernzielformulierung sind der Lehrende und seine Lernenden gleichermaßen in die Pflicht genommen, denn das Unterrichtsgeschehen erscheint genauso transparent wie die Lernkontrolle.

DER LERNENDE MUß ... KÖNNEN bedeutet, daß der Lernende das beschriebene Lernziel bearbeitet; über eine Lernkontrolle am Ende eines Lernvorgangs ist damit definitiv nichts gesagt.

Die Umsetzung eines Lehrplans in konkretes, abfragbares Wissen bleibt bei dieser Art der Lernzielformulierung sowohl für den Lehrenden wie auch für die Lernenden unverbindlich.

DER LERNENDE SOLL ... KÖNNEN bedeutet, daß das Lernziel beschrieben ist, über das Erreichen und die Festigung des Lernzieles wird damit keine eindeutige Aussage getroffen, da der Lernende können soll (appellativ), und ein Appell besitzt keine Eindeutigkeit hinsichtlich einer Lernkontrolle.

Die Verantwortung bezüglich der erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten ist dadurch sehr einseitig zuungunsten des Lernenden verlagert.

6. ... die Bedeutung eines funktionsfähigen Personalwesen für den Betrieb (die Verwaltung) und die Mitarbeiter aller hierarchischen Ebenen e i n s c h ä t z e n.

ZWEITER THEMENKREIS:

Die Ziele des betrieblichen Personalwesens

AUSSAGE:

Wirtschaftliche und soziale Ziele des Personalwesens wirken aufeinander ein und sind deshalb abstimmungsbedürftig.

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschaft, wirtschaftliche Ziele des betrieblichen Personalwesens, die eine Erhöhung der Produktivität der betrieblichen Mirarbeiter anzustreben, als Gewinnstreben des Betriebes und gleichzeitig als Beitrag zur Existenzsicherung des Mitarbeiters zubewerten.
2. Befähigung und Bereitschaft, die Verfolgung sozialer Ziele durch das betriebliche Personalwesen als Befriedigung individueller Bedürfnisse im Sinne der MASLOWschen Bedürfnispyramide einzustufen.
3. Befähigung und Bereitschaft anzuerkennen, daß wirtschaftliche und soziale Ziele des betrieblichen Personalwesens oftmals im Widerstreit zueinander stehen.
4. Befähigung und Bereitschaft, wirtschaftliche und soziale Ziele des betrieblichen Personalwesens als Widerstreit zwischen Leistungsforderungen des Betriebes (der Verwaltung) und humanitären Forderungen der Gesamtgesellschaft einzuordnen.

LERNZIELE:

Der Lernende kann ...

1. ... Bereitstellung, Einsatz, Erhaltung oder Freisetzung von Personal sowie die Steigerung der Arbeitsproduktivität als wirtschaftliche Ziele des betrieblichen Personalwesens e i n s t u f e n.

2. ... Ziele des betrieblichen Personalwesens, die auf die Befriedigung von Existenz-, Sicherheits-, Sozial-, Anerkennungs- und Selbstverwirklichungsbedürfnisse der Mitarbeiter gerichtet sind, als soziale Ziele e i n s t u f e n.

3. ... an Beispielen komplementäre und konfliktäre Beziehungen zwischen wirtschaftlichen und sozialen Zielen des betrieblichen Personalwesens u n t e r s u c h e n.

4. ... an Beispielen auf die Interessenlage des Betriebes (der Verwaltung) und der Mitarbeiter bei der Verfolgung wirtschaftlicher und sozialer Ziele s c h l i e ß e n.

5. ... an Beispielen die Abstimmung wirtschaftlicher und sozialer Ziele des betrieblichen Personalwesens d e m o n s t r i e r e n.

6. ... f o l g e r n, daß wirtschaftliche und soziale Ziele des betrieblichen Personalwesens im Spannungsfeld der Forderungen nach Leistung und Humanität realisiert werden müssen.

DRITTER THEMENKREIS:

Die Organisation des betrieblichen Personalwesens

AUSSAGE:

Die Organisation ist ein gestaltungsfähiges Führungsinstrument zur Erreichung personalpolitischer Ziele.

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschaft, die Organisation des betrieblichen Personalwesens als Entscheidung der Betriebsführung zu akzeptieren und als Ansatzpunkt für konstruktive Änderungsvorschläge zur Steigerung personalpolitischer Ziele zu nutzen.

2. Befähigung und Bereitschaft, unterschiedliche Organisationsformen des betrieblichen Personalwesens auf den Betriebstyp, die Betriebsgröße (Verwaltung) zurückführen können.

3. Befähigung und Bereitschaft, den grundlegenden Ablauf personeller Maßnahmen, die im Strukturmodell der betrieblichen Organisation für das Personalwesen begründet sind, zusammenzustellen.

4. Befähigung und Bereitschaft, die Organisation des betrieblichen Personalwesens als Gelenkfunktion zwischen den Interessen des Betriebes (Verwaltung) und seinen Mitarbeitern zu beurteilen.

LERNZIELE:

Der Lernende kann ...

1. ... die Organisation des betrieblichen Personalwesens als Mittel zum Erreichen personalpolitischer Ziele i d e n t i f i z i e r e n.

2. ... Mitarbeiterzahl, Betriebsgröße, Branchenzugehörigkeit, den Stellenwert der Arbeitsleistung im Betrieb (der Verwaltung) als Bestimmungsfaktoren der Organisation d e f i n i e r e n.

3. ... an ausgewählten Beispielen von der organisatorischen Einordnung des Personalwesens und seiner Gliederung, unter Berücksichtigung des Betriebstyps (Verwaltungstyps), auf die Eignung zur Erreichung personalpolitischer Ziele s c h l i e ß e n.

4. ... an Beispielen sowie nach vorgegebenen Grundsätzen und Richtlinien Vorschläge für die Gestaltung der Organisation des betrieblichen Personalwesens e n t w i c k e l n.

5. ... anhand von Strukturmodellen den grundlegenden Ablauf ausgewählter personeller Maßnahmen d e m o n s t r i e r e n.

6. ... den instrumentellen Charakter der betrieblichen Organisation für das Personalwesen bei der Verfolgung personalpolitischer Ziele im Spannungsfeld zwischen Leistung und Humanität am Arbeitsplatz und ihre Auswirkungen auf die Interessen von Betrieb (Verwaltung) und Mitarbeiter e i n s c h ä t z e n.

VIERTER THEMENKREIS:

Informationsinstrumente des betrieblichen Personalwesens

AUSSAGE:

Eine systematische Information ist die Grundlage für zielgerichtetes personalpolitisches Handeln.

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschaft, Informationen aus verschiedenen Medien zu sammeln, um personalpolitische Entscheidungen vorbereiten, unterstützen und durchführen zu können.
2. Befähigung und Bereitschaft, formale Verfahren zur Feststellung der Eignung externer und interner Stellenbewerber als Informationsinstrumente zu entwickeln.
3. Befähigung und Bereitschaft, systematische Informationsgewinnung und Informationsauswertung zur Erhöhung der Effektivität personalpolitischer Zielsetzungen zu betreiben.
4. Befähigung und Bereitschaft zu begreifen, daß ein hoher Informationsgrad des Sachbearbeiters der betrieblichen Personalabteilung Entscheidungen für oder gegen Mitarbeiter objektiver und rationaler getroffen werden.

LERNZIELE:

Der Lernende kann ...

1. ... Zusammenhänge zwischen der Information aus relevanten Informationsbereichen des betrieblichen Personalwesens und personalpolitischen Entscheidungen n a c h w e i s e n.
2. ... Arbeitsanalyse, Arbeitsbewertung, Personalbeurteilung, Personalstatistik, betriebliche Personalforschung sowie die Verfahren zur Feststellung der Eignung externer und interner Bewerber als Informationsinstrumente des Personalwesens e i n s t u f e n.
3. ... an Beispielen für die angeführten Informationsinstrumente nach vorgegebenen Richtlinien Vorschläge für den Aufbau von Informationsprogrammen e n t w i c k e l n.
4. ... die Bedeutung von Kriterien wie Genauigkeit, Vollständigkeit, Rlevanz, Aktualität und Wirtschaftlichkeit für die Information

im Personalwesen d e m o n s t r i e - r e n.

5. ... die Erhöhung des Informationsgrades durch Zusammenarbeit zwischen den Trägern der Personalpolitik n a c h w e i s e n.

6. ... die Vorteile einer systematischen Informationsgewinnung und Informationsauswertung in ihrer Bedeutung für die personalpolitischen Ziele des Betriebes (der Verwaltung) und für die inner- und außerbetrieblichen Ziele der Mitarbeiter b e u r t e i l e n.

FÜNFTER THEMENKREIS:

Gestaltungsinstrumente des betrieblichen Personalwesens

AUSSAGE:

Der Einsatz personalpolitischer Gestaltungsinstrumente muß die Auswirkungen auf den Betrieb (die Verwaltung) und die Lebensbereiche des Mitarbeiters in angemessener Weise berücksichtigen.

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschaft, Gestaltungsinstrumente nennen und hinsichtlich ihrer Zielsetzung differenziert erläutern zu können.

2. Befähigung und Bereitschaft, personalpolitische Gestaltungsinstrumente als Einflußfaktoren des Betriebes (der Verwaltung) auf Lebensbereiche des Mitarbeiters und umgekehrt zu beurteilen.

3. Befähigung und Bereitschaft, Auswirkungen personalpolitischer Gestaltungsinstrumente auf unterschiedliche Mitarbeitergruppen einzuschätzen.

4. Befähigung und Bereitschaft, personalpolitische Gestaltungsinstrumente als Verfolgung wirtschaftlicher und sozialer Ziele des Betriebes (der Verwaltung) zu definieren.

LERNZIELE:

Der Lernende kann ...

1. ... obejektive Arbeitsbedingungen, Lohn-/

Gehaltspolitik, interne und externe Personalwerbung, Informations- und Pressewesen, Führungssystem, Beschaffungs-, Einsatz- und Personalentwicklungspolitik als Gestaltungsinstrumente des Personalwesens e i n s t u f e n.

2. ... Einflußfaktoren für den Einsatz von Gestaltungsinstrumenten aus der Sicht des Betriebes (der Verwaltung) unter Berücksichtigung ihrer Auswirkungen auf die Mitarbeiter g l i e d e r n.

3. ... unterschiedliche Auswirkungen des Einsatzes betrieblicher Gestaltungsinstrumente auf ausgewählte Mitarbeitergruppen a b l e i t e n.

4. ... an Beispielen den Einsatz betrieblicher Gestaltungsinstrumente nach gegebenen Richtlinien für ausgewählte Mitarbeitergruppen p l a n e n.

5. ... b e u r t e i l e n, daß die Wirkung betrieblicher Gestaltungsinstrumente in den Phasen der Planung, der Durchführung und der Kontrolle von der Zusammenarbeit der Träger des betrieblichen Personalwesens abhängig ist.

6. ... in differenzierter Weise die Auswirkungen betrieblicher Gestaltungsinstrumente für den Betrieb (die Verwaltung) und die Lebensbereiche der Mitarbeiter e i n s c h ä t z e n.

SECHSTER THEMENKREIS:

Betriebliche Sozialpolitik

AUSSAGE:

Maßnahmen zur Verbesserung der Lebensbedingungen der Mitarbeiter auf rechtlicher und freiwilliger Basis zeigen die Sozialverpflichtung des Betriebes (der Verwaltung).

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschaft, betriebliche Sozialpolitik als rechtliche (tarifliche) und freiwillige Maßnahmen des Betriebes (der Verwaltung) dem Mitarbeiter gegenüber anzuerkennen.

2. Befähigung und Bereitschaft, unterschiedliche Modelle betrieblicher Vermögensbildung in Arbeiterhand als Beitrag betrieb-

licher Sozialpolitik zu charakterisieren.

3. Befähigung und Bereitschaft, den staatspolitischen Aspekt betrieblicher Modelle zur betrieblichen (überbetrieblichen) Vermögensbildung aufgrund politischer Ideologien (Parteien, Verbände, Gewerkschaften) einzuschätzen.
4. Befähigung und Bereitschaft, betriebliche Sozialpolitik als spezielles personalpolitisches Gestaltungsinstrument zu definieren.

LERNZIELE:

Der Lernenden kann ...

1. ... die betriebliche Sozialpolitik als herausdiffenrenziertes, spezielles Gestaltungsinstrument e i n s t u f e n.
2. ... betriebliche Sozialmaßnahmen nach ihren Rechtsgrundlagen e i n o r d n e n.
3. ... Einflußfaktoren der betrieblichen Sozialpolitik z u s a m m e n s t e l l e n.
4. ... an Beispielen für ausgewählte Mitarbeitergruppen soziale Maßnahmen p l a n e n.
5. ... die Bedeutung der betrieblichen Sozialpolitik für den Betrieb (die Verwaltung) und die Mitarbeiter d e m o n s t r i e r e n.
6. ... ausgewählte Modelle der betrieblichen Vermögensbildung nach verschiedenen Interessenslagen g l i e d e r n.

SIEBENTER THEMENKREIS:

Die Mitbestimmung der Arbeitnehmer nach dem Betriebsverfassungsgesetz (Personalvertretungsgesetz)

AUSSAGE:

Aktivitäten auf der Grundlage des Betriebsverfassungsgesetzes (Personalvertretungsgesetzes) müssen in vertrauensvoller Zusammenarbeit zum Wohle des Betriebes (der Verwaltung) und der Mitarbeiter erfolgen.

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschaft, das Betriebsverfassungsgesetz (Personalvertretungsgesetz) als verbindliche Rechtsgrundlage der Zusammenarbeit zwischen den Trägern betrieblicher Personalpolitik und den Mitarbeitern eines Betriebes (einer Verwaltung) zu charakterisieren.
2. Befähigung und Bereitschaft, anhand entsprechender Gesetzesgrundlagen Rechte und Pflichten des Arbeitsgebers und des Arbeitnehmers abzuleiten.
3. Befähigung und Bereitschaft, Interpretationen des Betriebsverfassungsgesetzes (des Personalvertretungsgesetzes) aus der Sicht der Arbeitgeber und aus der Sicht der Arbeitnehmer zu modifizieren.
4. Befähigung und Bereitschaft, Modifikationen des Betriebsverfassungsgesetzes (des Personalvertretungsgesetzes) hinsichtlich der verschiedenen Arbeitnehmergruppen (Auszubildende, Arbeitnehmer, leitende Angestellte) in bezug auf die Mitwirkung und Mitbestimmung in den verschiedenen gesetzlichen Bereichen zu beurteilen.

LERNZIELE:

Der Lernende kann ...

1. ... das Betriebsverfassungsgesetz (das Personalvertretungsgesetz) als verbindliche Rechtsgrundlage der Zusammenarbeit zwischen den Trägern der Personalpolitik eines Betriebes (einer Verwaltung) e i n o r d n e n.
2. ... die individuellen Rechte des Mitarbeiters aus den entsprechenden Gesetzestexten a b l e i t e n.
3. ... die Rechte des Betriebsrates (der Personalvertretung) anhand des betreffenden Gesetzes nach der 'Stärke' der Mitwirkung (Mitbestimmung) g l i e d e r n.
4. ... alternative Organisationsformen der Zusammenarbeit zwischen den Trägern der Personalpolitik d e m o n s t r i e r e n.
5. ... die Möglichkeiten der Zusammensetzung der Einigungsstelle und den Ablauf des Einigungsverfahrens a n a l y s i e r e n.

6. ... die Probleme bei der Abgrenzung leitender Angestellter im Betrieb (in der Verwaltung) a b l e i t e n.

ACHTER THEMENKREIS:

Betriebliche Personalpolitik

AUSSAGE:

Auf der Basis einer systematischen Informationsist die betriebliche Personalplanung im Rahmen der betrieblichen Gesamtplanung ein leistungsfähiges Führungsinstrument.

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschaft, Planungsbegriff, Planungsprozeß und Planungsart zu definieren.
2. Befähigung und Bereitschaft, Voraussetzungen und Grundlagen der betrieblichen Personalplanung im Zusammenhang mit ihren Determinanten und der Kostenproblematik aufzuzeigen.
3. Befähigung und Bereitschaft, Zusammenhänge zwischen Personalplanung, Personaleinsatz, Personalbeschaffung, Personalauswahl und Personalverwaltung zu beurteilen.
4. Befähigung und Bereitschaft, Auswirkungen der Personalplanung für den Betrieb (die Verwaltung) und für den Mitarbeiter in seiner betrieblichen Entwicklung zu analysieren.

LERNZIELE:

Der Lernende kann ...

1. ... die betriebliche Personalplanung als Instrument zur Erreichung personalpolitischer Ziele e i n s t u f e n.
2. ... die Bedeutung der durch den systematischen Einsatz von Informationsinstrumenten gewonnen Informationen für die betriebliche Personalplanung b e u r t e i l e n.
3. ... die Personalplanung in Bedarfs-, Beschaffungs-, Einsatz- und Entwicklungsplanung e i n t e i l e n.
4. ... die Koordination der Teilpläne unter Berücksichtigung von Personaldatenverarbei-

tung an einem Planungsmodell c h a r a k t e r i s i e r e n.

5. ... relevante interne und externe Informationsbereiche der betrieblichen Personalplanung z u s a m m e n s t e l l e n.

6. ... Auswirkungen der betrieblichen Personalplanung für den Betrieb (die Verwaltung) und den Mitarbeiter e i n s c h ä t z e n.

3.2 Der Lehrplan des Lernfeldes 'Btriebliches Bildungswesen'

ERSTER THEMENKREIS:

Strukturen öffentlicher und betrieblicher Bildungssysteme

AUSSAGE:

Auf ein Bildungssystem wirken unterschiedliche Faktoren ein. Bezüglich ihrer Zielsetzungen müssen sie im Sinne konstruktiver Zusammenarbeit koordiniert werden.

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschaft, die unterschiedlichen Strukturen, Aufgaben, Zielsetzungen und gesetzlichen Verankerungen des öffentlichen und des betrieblichen Bildungswesens als an verschiedene Personengruppen gerichtet zu begreifen.

2. Befähigung und Bereitschaft, das öffentliche Bildungs- und Schulwesen in seinen Stufen, Formen und Wegen aufzuzeigen und an ausgewählten europäischen und außereuropäischen Bildungs- und Schulsystemen zu vergleichen.

3. Befähigung und Bereitschaft, Aus-, Fort- und Weiterbildung, Umschulung, Anlernen und Führungsschulung als betriebliche Bildungspolitik im Rahmen des betrieblichen Personalwesens zu klassifizieren.

4. Befähigung und Bereitschaft, Entstehung, Entwicklung und Tendenzen im dualen Berufsbildungssystem als interdependentes Ausbildungssystem zwischen dem Handwerk (der Industrie, dem Handel) und dem beruflichen Schulwesen zu lokalisieren.

LERNZIELE:

Der Lernende kann ...

1. ... unter Zuhilfenahme des Grundgesetzes der Bundesrepublik DEUTSCHLAND und der Verfassung des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN b e g r ü n d e n, daß das öffentliche Bildungswesen und das Schulwesen als ein wesentlicher Grundpfeiler des föderativen Staatsdenkens und Staatsaufbaus der Bundesrepublik DEUTSCHLAND anzusehen ist.

2. ... den historischen Weg des öffentlichen allgemeinen Bildungs- und Schulwesens vom undurchlässigen, dem sogenannten 'Drei-Klassen-Schul-und-Bildungssystems', mit seinen Bedingungen zum gegenwärtigen flexiblen Gesamtschulkonzept mit seinen Implikationen e n t w i c k e l n.

3. ... das berufliche Schul- und Bildungssystem als Fortsetzung allgemeinbildender Bildungsbemühungen und als die der Praxis zugewendete Theorievermittlung beruflicher Bildungsintentionen im 'Dualen Berufsausbildungssystem' auf gesellschaftspolitischem Grundkonsens k l a s s i f i z i e r e n.

4. ... Tendenzen allgemeiner und beruflicher Bildung, Erziehung und Ausbildung anhand ausgewählter europäischer und außereuropäischer Bildungs- und Schulsysteme im Vergleich mit den Intetionen allgemeiner und beruflicher Erziehung, Bildung und Ausbildung des Bildungssystems der Bundesrepublik DEUTSCHLAND, vorwiegend dargestellt am Bildungs- und Schulsystem des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN, g e g e n ü b e r s t e l l e n.

   Beispiele für europäische und außereuropäische Schul- und Bildungssysteme: DEUTSCHE DEMOKRATISCHE REPUBLIK; ENGLAND (mit WALES); VEREINIGTE STAATEN VON AMERIKA.

5. ... Einflußfaktoren in ihren Möglichkeiten und Grenzen des Wirtschaftssystems und relevanter beruflicher und gesellschaftlicher Gruppen auf die berufliche Bildung und Ausbildung d e f i n i e r e n.

6. ... Möglichkeiten und Grenzen betrieblicher, innerbetrieblicher, außerbetrieblicher und überbetrieblicher Erziehung, Bildung, Ausbildung, Fortbildung, Weiterbildung, Umschu-

lung, Anlernen und Führungsschulung unter Zuhilfenahme ausgewählter Beispiele c h a r a k t e r i s i e r e n.

ZWEITER THEMENKREIS:

Das betriebliche Bildungswesen

AUSSAGE:

Die funktionsübergreifenden Aufgaben des betrieblichen Bildungswesens sind nur durch systematische und kooperative Zusammenarbeit innerhalb der Personalabteilung und den weiteren Betroffenen zu lösen.

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschaft, das betriebliche Bildungswesen als einen eigenständigen Funktionsträger der Personalabteilung und damit des betrieblichen Personalwesens zu ermitteln.
2. Befähigung und Bereitschaft, das betriebliche Bildungswesen als Träger interner und externer Bildungsmaßnahmen für die Mitarbeiter der verschiedenen hierarchischen Führungs- und Fachebenen zu beschreiben.
3. Befähigung und Bereitschaft, die Empfehlungen des Bundesausschusses für die Berufsbildung hinsichtlich der Qualifikationssteigerung und der Effizienz betrieblicher Ausbildung und Ausbilder (AdA-Ausbildung) anzunehmen.
4. Befähigung und Bereitschaft, Aufgaben im Zusammenhang mit dem betrieblichen Bildungswesen in systematischer und kooperativer Zusammenarbeit mit allen Betroffenen zu entscheiden.

LERNZIELE:

Der Lernende kann ...

1. ... das betriebliche Bildungswesen als einen wesentlichen Funktionsträger der Personalabteilung und damit des Betriebes (der Verwaltung) z u o r d n e n.
2. ... funktionsübergreifende Aufgaben des betrieblichen Bildungswesens z u s a m m e n s t e l l e n.

3. ... den verschiedenen Trägern des betrieblichen Bildungswesen ihre Hauptaufgaben z u o r d n e n und den Grad der Beteiligung der einzelnen Bildungsträger an den betreffenden Bildungsmaßnahmen f e s t s t e l l e n.

4. ... a u f d e c k e n, warum das betriebliche Bildungswesen und damit die betriebliche Bildungsarbeit wie jede andere betriebliche Tätigkeit den Gesetzen der Wirtschaftlichkeit unterliegt.

5. ... Aufgabenbereiche des betrieblichen Bildungswesens, das heißt, die Intentionen der Ausbildung, des Anlernens, der Umschulung, der Fort- und Weiterbildung und der Führungsschulung mit ihren Implikationen g e g e n ü b e r s t e l l e n.

6. ... relevante betriebliche, außerbetriebliche und überbetriebliche Bildungseinrichtungen und Managementinstitutionen für alle Führungs- und Fachebenen b e s c h r e i b e n.

DRITTER THEMENKREIS:

Ziele des betrieblichen Bildungswesens

AUSSAGE:

Wirtschaftliche und soziale Ziele wirken auf das betriebliche Bildungswesen ein und sind deshalb abstimmungsbedürftig.

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschaft, betriebliche Bildungsangebote als permanente Möglichkeit der Vertiefung, der Erweiterung oder der Erneuerung von Fach- und Führungskenntnissen und als Hilfe zur eigenen Selbstverwirklichung einzustufen.

2. Befähigung und Bereitschaft zu erkennen, daß wirtschaftliche und soziale Ziele des Betriebes (der Verwaltung) auf das betriebliche Bildungswesen einwirken und deshalb abstimmungsbedürftig sind.

3. Befähigung und Bereitschaft, die Effektivität der betrieblichen Bildungsarbeit an ausgewählten Beispielen und Kriterien festzustellen.

4. Befähigung und Bereitschaft, sich mit grundsätzlichen Begriffen des betrieblichen Bildungswesens -wie Didaktik, Metho-

dik, Lernvorgang, Medieneinsatz, Unterricht, Unterweisung, intensiv auseinanderzusetzen.

LERNZIELE:

Der Lernende kann ...

1. ... betriebliche Bildungsmaßnahmen und Bildungsangebote als permanente Möglichkeit der Vertiefung, der Erweiterung, oder der Erneuerung von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und von Bereitschaft e i n o r d n e n.
2. ... die Effektivität betrieblicher Bildungsarbeit anhand ausgewählter Kriterien, zum Beispiel der Gewinn- und Verlustbilanz, der Personalfluktuation, der Arbeitszufriedenheit und des Betriebsklimas f e s t s t e l l e n.
3. ... die Effektivität betrieblicher Bildungsmaßnahmen aus der systematischen Gestaltung und Durchführung der unterschiedlichen Bildungsangebote a b l e i t e n.
4. ... die betriebliche Bildungsarbeit als wesentliche Werbe- und public-relations-Arbeit eines Betriebes (einer Verwaltung) i d e n t i f i z i e r e n.
5. ... die betrieblichen Bildungsmaßnahmen als Förderungsangebot zum Beispiel für einen branchenübergreifend einsetzbaren Mitarbeiter oder für eine Führungskraft e i n s t u f e n.
6. ... Bildungsmaßnahmen als soziales Angebot des Betriebes (der Verwaltung) und als Möglichkeit zur Entwicklung individueller Fertigkeiten und Fähigkeiten für den eigenen beruflichen und sozialen Aufstieg d e f i n i e r e n.

VIERTER THEMENKREIS:

Die Organisation des betrieblichen Bildungswesens

AUSSAGE:

Die Organisation ist ein Instrument zur Erreichung bildungspolitischer Ziele des Betriebes (der Verwaltung), dessen Effizienz nicht selbstverständlich ist, sondern immer

wieder mit dem Ziel einer dynamischen Gestaltung kontrolliert werden muß.

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschaft, das betriebliche Bildungswesen als einen eigenständigen organisatorischen Teilbereich des betrieblichen Personalwesens einzuordnen.
2. Befähigung und Bereitschaft, die Organisation des betrieblichen Bildungswesens in seiner differenzierten Aufgabenstellung hinsichtlich Allgemeinbildung, Fachbildung und Führungsschulung formal und inhaltlich zu definieren.
3. Befähigung und Bereitschaft, betriebliche Bildungsmaßnahmen in ihrer organisatorischen Struktur hinsichtlich ihrer Anwendung für die untere, die mittlere oder die obere Führungs- und/oder Fachebene auszuwerten und einzustufen.
4. Befähigung und Bereitschaft, die Organisation als Instrument zur Erreichung bildungspolitischer, wirtschaftlicher und sozialer Ziele des Betriebes (der Verwaltung), auch in Abhängigkeit von gesetzlichen Vorgaben, zu bewerten.

LERNZIELE:

Der Lernende kann ...

1. ... die Organisation betrieblicher Bildungsmaßnahmen mit ihrer Vertiefung und Abgrenzung, zum Beispiel hinsichtlich übergreifenden, funktionsbezogenen, arbeitsplatz- und projektbezogenen Wissens, b e u r t e i l e n.
2. ... die Organisation des betrieblichen Bildungswesens in differenzierte Bildungsbereiche mit der Allgemeinbildung, der Fachbildung und den Führungskenntnissen g l i e d e r n.
3. ... Bildungsmaßnahmen in ihrer organisatorischen Struktur, zum Beispiel als Einführung, als Anlernen, als Umschulung, als Ausbildung, als Fort- oder Weiterbildung k l a s s i f i z i e r e n.
4. ... Bildungsmaßnahmen für eine Führungs- und/oder Fachverwendung für die untere, die mittlere und/oder die obere Führungs- und/oder Fachebene n a c h w e i s e n.

5. ... die Aufgaben des betrieblichen Bildungswesens nach Organisationskriterien, zum Beispiel der allgemeinen Bildungspolitik, dem Informationsbereich, der gewerblichen, der kaufmännischen oder der technischen Bildung und Ausbildung z u o r d n e n.

6. ... Bildungsmaßnahmen hinsichtlich stofflicher Inhalte, der Stoffaufbereitung, der Durchführung und der Erfolgskontrolle unter Anwendung didaktischer und methodischer Grundsätze und Kriterien a n a l y s i e r e n.

FÜNFTER THEMENKREIS:

Die betriebliche Bildungsplanung

AUSSAGE:

Auf der Basis einer systematischen Informationsgewinnung und Informationsauswertung die betriebliche Bildungsplanung durchführen.

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschaft beurteilen zu können, daß die betriebliche Bildungsplanung ein Instrument des betrieblichen Personalwesens darstellt.

2. Befähigung und Bereitschaft, betriebliche Bildungsplanung mit den betrieblichen Zielsetzungen, in Absprache mit den Betroffenen, in kooperativer Weise zu planen und abzustimmen.

3. Befähigung und Bereitschaft, betriebliche Bildungsplanung für alle Führungs- und Fachebenen stofflich und zeitlich in Planungseinheiten einzuordnen.

4. Befähigung und Bereitschaft, vom betroffenen Ausbildungsberufsbild vorgegebene Bildungsmaßnahmen in einen Ausbildungsablaufplan umzusetzen und ihn mit schulischen Belangen abzustimmen.

LERNZIELE:

Der Lernende kann ...

1. ... die betriebliche Bildungsplanung als Führungsinstrument des Betriebes (der

Verwaltung) wie auch anderer Bildungsträger d e f i n i e r e n.

2. ... alle betrieblichen Bildungsmaßnahmen mit den betrieblichen Zielsetzungen, den gesetzlichen und den tariflichen Bestimmungen, den außerbetrieblichen Einflüssen und dem Mitarbeiter o r g a n i s i e r e n.

3. ... e i n s c h ä t z e n, daß eine klare Verteilung der Zuständigkeiten und Funktionen die Basis für eine effektive Bildungsplanung darstellt.

4. ... b e w e r t e n, weshalb Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen vorwiegend dort geplant und durchgeführt werden, wo Bildungs- und Ausbildungsbedarf auftritt.

5. ... betriebliche Bildungsmaßnahmen für alle Fach- und Führungsebenen stofflich und zeitlich in vorgegebenen Planungseinheiten f e s t s e t z e n.

6. ... die erforderlichen betrieblichen Bildungsmaßnahmen für einen Auszubildenden in einen betrieblichen Ausbildungsablaufplan für den gesamten Ausbildungszeitraum e n t w e r f e n und ihn mit den schulischen Belangen a b s t i m m e n.

SECHSTER THEMENKREIS:

Informationsinstrumente des betrieblichen Bildungswesens

AUSSAGE:

Die systematische Informationsgewinnung und Informationsauswertung aus internen und externen Bereichen und Informationsquellen sind wesentliche Grundlagen bildungspolitischen Handelns.

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschaft, die systematische Informationsgewinnung aus internen und externen Bereichen und Informationsquellen als Grundlage für das eigene bildungspolitische Handeln einzustufe.

2. Befähigung und Bereitschaft, das Informationsinstrument Personalbeurteilung als ein wesentliches Instrument für be-

triebliche Bildungsmaßnahmen zu begreifen.

3. Befähigung und Bereitschaft, Ergebnisse aus Erfolgskontrollen von Bildungsmaßnahmen als Ansatzpunkt für weitere und erneuerte Bildungsmaßnahmen und Förderungsmaßnahmen zu beurteilen.

4. Befähigung und Bereitschaft, Gesetze, Erlasse und Verordnungen als Informationsinstrumente für externe und interne betriebliche Bildungsmaßnahmen anzuwenden.

LERNZIELE:

Der Lernende kann ...

1. ... wesentliche Informationsinstrumente des betrieblichen Bildungswesens mit der Personalbeurteilung, der Personal- und Berufsforschung, der Bildungs- und Ausbildungsprogrammanalyse, der Arbeitsmarktforschung n a c h w e i s e n.

2. ... interne und externe Arbeitsmarktforschungsergebnisse für die eigenen betrieblichen Bildungs-, Ausbildungs- und Förderungsmaßnahmen a n a l y s i e r e n.

3. ... das Informationsinstrument der Personalbeurteilung in verschiedene Ziel- und Funktionsgruppen, zum Beispiel in Einstellungs-, Regel-, Sonder-, Fach-, Mitarbeiter-, Auszubildende-, Angestellten-, Arbeiter- und Beamtenbeurteilungen u n t e r s c h e i d e n.

4. ... die Bildungspolitik für interne und externe betriebliche Bildungsmaßnahmen für die verschiedenen Führungs- und Fachebenen n u t z e n.

5. ... Ergebnisse der Berufsforschung in neue betriebliche Bildungsmaßnahmen u m s e t z e n.

6. ... Ergebnisse von Erfolgkontrollen verschiedener Bildungsmaßnahmen zu funktionsübergreifenden bildungpolitischne Entscheidungen m o d i f i z i e r e n.

SIEBENTER THEMENKREIS:

Gestaltungsinstrumente des betrieblichen Bildungswesens

AUSSAGE:

Der Einsatz bildungspolitischer Gestaltungsinstrumente muß Auswirkungen auf den Betrieb (die Verwaltung) und die verschiedenen Lebensbereiche der Mitarbeiter angemessen berücksichtigen.

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschft, bildungspolitische Gestaltungsinstrumente für die Ausbildung, für das Anlernen, für das Umschulen, für die allgemeine und für die berufliche Fort- und Weiterbildung, für die Führungsschulung und für die Einweisung der jeweils betroffenen Personengruppe zu bewerten.
2. Befähigung und Bereitschaft, betriebliche Bildungs- und Ausbildungsprogramme zu planen.
3. Befähigung und Bereitschaft, die Funktion des betrieblichen Ausbilders innerhalb des dualen Berufsausbildungssystems anzuerkennen.
4. Befähigung und Bereitschaft, Lehr- und Lernverfahren im Rahmen der betrieblichen Bildungsmaßnahmen hinsichtlich ihrer pädagogischen, psychologischen, soziologischen, entwicklungsgemäßen und kostenadäquaten Relevanz zu untersuchen.

LERNZIELE:

Der Lernende kann ...

1. ... die wesentlichen bildungspolitischen Gestaltungsinstrumente des betrieblichen Bildungswesens, das heißt, Ausbildungsprogramme für die Ausbildung, Anlerndirektiven für das Anlernen, Fort- und Weiterbildungsprogramme für die Fort- und Weiterbildung, Einführungsprogramme für die kurzfristige Einweisung, Informationsprogramme (sogenannte Briefings) für den Informationsbesuch b e w e r t e n.
2. ... Bildung- und Ausbildungsprogramme p l a n e n.
3. ... Bildungs- und Ausbildunginhalte sowie Bildungs- und Ausbildungsziele unter Benutzung didaktischer Kriterien a n a -

l y s i e r e n.

4. ... Lehrverfahren und Lernprozesse für Ausbildungs-, Anlern-, Fort- und Weiterbildungs-, Umschulungs- sowie Führungsschulungsmaßnahmen b e w e r t e n.

5. ... die Begriffe Didaktik und Methodik für eine optimale Effizienz von betrieblichen Bildungsmaßnahmen e i n s e t z e n.

6. ... die Stellung des betrieblichen Ausbilders innerhalb des dualen Berufsausbildungssystems in bezug auf den Betrieb b e w e r t e n.

ACHTER THEMENKREIS:

Der Einfluß pädagogischer, psychologischer, soziologischer und rechtlicher Komponenten, Kenntisse und Erfahrungen auf das betriebliche Bildungswesen

AUSSAGE:

Der Mensch im Betrieb (in der Verwaltung) ist zum einen Produktionsfaktor, zum anderen ist er Individuum und Sozialwesen. Sein Leistungsvermögen und Sozialverhalten wird wesentlich durch soziologische, psychologische und rechtliche Faktoren sowie betriebliche Zwänge beeinflußt.

QUALIFIKATIONEN:

1. Befähigung und Bereitschaft, den Menschen im Betrieb (in der Verwaltung), im Arbeitsprozeß, nicht nur als Produktionsfaktor, sondern ganz entscheidend als Individuum zu beurteilen.

2. Befähigung und Bereitschaft, Konflikte verschiedener Art und auf unterschiedlicher wie auf gleicher Ebene im Arbeitsprozeß zu erkennen und unter Zuhilfenahme sozial-psychologischer Methoden Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

3. Befähigung und Bereitschaft, gegenüber dem Auszubildenden geeignete pädagogische Erziehungsmittel anzuwenden.

4. Befähigung und Bereitschaft, den Einfluß soziologischer, psychologischer, pädagogischer und rechtlicher Faktoren auf das

betriebliche Bildungswesen zu definieren und praxeologisch anzuwenden.

LERNZIELE:

Der Lernende kann ...

1. ... die Bedeutung einer entwicklungsgemäßen und situationsgerechten Berufsausbildung sowie ihre Notwendigkeit b e g r ü n d e n.
2. ... Kriterien für die Auswahl und Einstellung Auszubildender und anderer Arbeitnehmer aller Führungs- und Fachebenen l o k a l i s i e r e n.
3. ... die Auseinandersetzung des Jugendlichen und des Erwachsenen mit betrieblichen und außerbetrieblichen Umweltfaktoren durch soziologische und psychologische Aspekte, Kriterien und Argumente k l a s s i f i z i e r e n.
4. ... Gruppenkonflikte im Ausbildungs- und im weiteren Arbeitsprozeß unter Zuhilfenahme der Soziometrie Konfliktherde und Lösungsmöglichkeiten v o r s c h l a g e n.
5. ... den Einsatz allgemeiner und/oder spezieller Erziehungsmittel hinsichtlich pädagogischer und/oder rechtlicher Komponenten a n a l y s i e r e n.
6. ... Kriterien bei der Auswahl von Führungs- und Managementsystemen für ein angemessenes Zusammenleben im Betrieb (in der Verwaltung) aus angebotenen theoretischen Führungs- und Managementkonzepten a b l e i t e n.

V. T E I L

SCHLUßBEMERKUNG

V. SCHLUßBEMERKUNG

In der vorliegenden Arbeit werden wichtige Fragen und Problemfelder des im Quartären Bildungssektor angesiedelten Fachschulwesens aufgegriffen und exemplarisch an der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule der Fachrichtung Betriebswirtschaft aufgezeigt.

Zunächst wird eine Situationsanalyse gegeben, die auf Stärken und Schwächen des gegenwärtigen Fachschulkonzeptes aufmerksam macht, wobei auf verschiedene Ursprünge der Fachschule im kaufmännischen Bereich hingewiesen und über Zwischenstationen zur Gegenwart fortgeschrieben wird.

Besonderes Charakteristikum dieser Wirtschaftsfachschule ist, daß sie einem dynamischen und praxiserfahrenen Kaufmann die Chance eröffnet, vormals vergebene Karrieremöglichkeiten neu zu öffnen; denn sowohl neue berufliche wie auch allgemeine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten werden vermittelt; beide Bildungsbereiche können qualifiziert abgeschlossen werden.

Durch die Änderung der allgemeinen Schulpflicht von neun auf zehn Schuljahre sollten die Eingangsvoraussetzungen für die Wirtschaftsfachschule vom gegenwärtig geforderten schulischen Abschluß Hauptschule der Klasse neun (beziehungsweise zehn) auf Fachoberschulreife angehoben werden, wobei gleichzeitig die Forderung nach einer ´gebundenen Fachhochschulreife` als allgemeinbildender Abschluß einer Wirtschaftsfachschule erhoben wird. Diese Maßnahme käme auch einer anderen Intention entgegen, wonach die Wirtschaftsfachschule insgesamt eine qualifizierte Aufwertung durch ihr stark praxisbezogenes Theorieangebot und den aufgezeigten schulischen Abschluß erführe, denn sie nimmt immer deutlicher die Position der Fachhochschule für Betriebswirtschaft ein, da dieser Fachhochschultyp immer

näher an die Gesamthochschule (Universität) heranrückt.

Die so geänderten Ausbildungsbedingungen könnten auch eine Möglichkeit sein, Voraussetzungen für den gehobenen nichttechnischen Dienst in öffentlichen Verwaltungen zu schaffen, die als sogenannte gleichwertige Leistungen innerhalb der gesetzlich vorgeschriebenen Einstellungsvoraussetzungen anzusehen sind.

Das komplette Bildungsangebot der branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule stellt nicht nur eine berufliche Höherqualifizierung für berufliche Positionen mit herausgehibenem Anforderungsprofil und eine Höherqualifizierung im allgemeinen Bildungssektor dar, die Wirtschaftsfachschule verwirklicht damit auch sowohl das Prinzip des flexiblen Wechsels zwischen Bildung und Arbeit wie es auch das des lebenslangen Lernens stützt.

Aus den Erkenntnissen der Situationsanalyse wir die Konsequenz gezogen, den vorliegenden Rahmenlehrplan für Wirtschaftsfachschulen einer Revision zu unterziehen. Da die Revision eines Rahmenlehrplanes, der insgesamt fünfzehn Unterrichtsfächer umfaßt, nicht von einer Person, aufgrund von Kompetenzmangel und Zeitaufwand, zu leisten ist, wurde sie auf die Lernfelder ´Personalwesen` und ´Betriebliches Bildungswesen` konzentriert. Aus dem Ergebnis der Lehrplananalyse wurden lernzielorientierte Lehrpläne für die beschriebenen Lernfelder im Rahmen eines teiloffenen, problem- und lernzielorientierten Curriculum erstellt.

Die Lernziele der Lehrpläne stellen eine begründete Auswahl aus einer Vielzahl möglicher Lernziele des jeweiligen Lernfeldes dar. Eine weitergehende Wertung des durch die Lernziele bestimmten Bildungsangebotes ist allerdings erst dann möglich, wenn eine empirische Überprüfung der vorgelegten Lehrpläne durch Unterricht stattgefunden hat.

Die vorliegenden Lehrpläne für die Lernfelder ´Personal-

wesen` und 'Betriebliches Bildungswesen` steigern die Transparenz des Unterrichts für alle Beteiligten, was eingangs der Arbeit auch als ein Ziel angeführt wurde. Die Fächerkombination der Wirtschaftsfachschule führt insgesamt zur Qualifikation des 'Staatlich geprüften Betriebswirts`. Diese Qualifikation kann aber nur konkretisiert werden und transparent sein, wenn eine Gesamtrevision des Rahmenlehrplans für diese Schule erfolgt[1]. Beiträge zu einer solchen Revision leistet das in dieser Arbeit vorgestellte TOC-Modell.

Schließlich sei auf etwas kritische Problemfelder hingewiesen.

Da ist zunächst die Tatsache, daß Medien speziell für die Wirtschaftsfachschule nur in unzureichendem Maße verfügbar sind. Das gilt besonders für das Schulbuchangebot. Wie die Bundesanstalt für Arbeit veröffentlicht, wird für den

---

1) In der Sitzung am 28.10.1980 hat der zuständige Ausschuß der KMK eine 'Rahmenordnung über Fachschulen mit zweijähriger Ausbildungsdauer` beschlossen. Diese Rahmenordnung ist bisher von keinem Bundesland (1983/1984) für die eigenen Fachschulen in Gesetze, Erlasse oder Verordnungen umgesetzt worden, so daß auf absehbare Zeit Änderungen zum vorgestellten und praktizierten Fachschulkonzept nicht eintreten werden.

Die Rahmenvereinbarung schlägt Änderungen zur Vereinheitlichung in den folgenden Bereichen vor:

- die Stundentafel
  + mit anderer Aufteilung der Unterrichtsstunden und Fächerzuordnungen;
- Rahmenlehrplan
  + mit komplexen Lernzielvorgaben;
- Neuordnung der Zugangsberufe;
- Ergänzung der Prüfungsfächer
  + vier anstatt bisher drei Prüfungsfächer;

Unterricht an dieser Bildungsinstitution von Lehrenden wie von den Lernenden vor allem wissenschaftliche Literatur verwendet. Deren Auswahl kann als 'institus- oder lehrerindividuell` bezeichnet werden. Hier ergeben sich Möglichkeiten, die Qualifikation des 'Staatlich geprüften Betriebswirts` positiv zu beeinflussen, zumal das Lernen mit Medien dem Adressaten neue Impulse bieten kann.

Als weiterer ungeklärter Punkt sei auf die Probleme erwachsener, teilweise verheirateter Lernender mit Kind (ern), beruflicher Erstausbildung und ausgedehnter beruflicher Praxis an einem, dem Wesen nach zum Quartären Bildungsbereich gehörenden, aber der Sekundarstufe II zugeordnetem Bildungsinstitut hingewiesen.

Auch die Diskussion hinsichtlich anthropologischer, intentionaler, medialer, methodischer, pädagogischer, psychologischer, situativer und soziologischer Aspekte für die spezielle Unterrichtssituation an einer Wirtschaftsfachschule muß noch grundlegender geführt werden.

Es sei auch darauf hingewiesen, daß es dringend erforderlich erscheint, für das Fachschulwesen (BAYERN: Fachakademie) eine bundeseinheitliche Konzeption durch die KMK zu erarbeiten.

Diese einheitlich zu erarbeitende Konzeption muß bedeuten, daß der allgemein- und der berufsbildende Bereich von allen Bundesländern (Stadtstaaten) als integrales -und auf zumindest formal identischem Bildungsniveau- Gesamtkonzept getragen wird.

Dabei geht es nicht um Einschränkungen föderativer Prinzipien im Fachschulbereich, wohl aber darum, daß die geforderte und erforderliche soziale Mobilität durch indifferente Verhaltensweisen bezüglich der Anerkennung oder Nichtanerkennung von allgemeinen oder beruflichen Bil-

dungsabschlüssen durch die Kultusbürokratie der Länder zum Scheitern verurteilt wird. Es kann einfach nicht angehen, daß die an einer branchenunspezifischen Wirtschaftsfachschule in NORDRHEIN-WESTFALEN mit der Gesamtausbildung zum ´Staatlich geprüften Betriebswirt` integriert angebotene Ausbildung zur ´gebundenen Fachoberschulreife` in anderen Bundesländern (zum Beispiel in BAYERN) nicht anerkannt wird. Durch diese Maßnahme wird zum Beispiel die für alle Bundesländer in NORDRHEIN-WESTFALEN durch die deutsche Luftwaffe zentral und einheitlich angebotene Ausbildung zum ´Staatlich geprüften Betriebswirt` mit dem integrierten Abschluß der ´gebundenen Fachoberschulreife` ad absurdum geführt, wenn dieser mittlere gebundene Bildungsabschluß von anderen Bundesländern nicht anerkannt wird.

Für die Zuknuft bleibt zu hoffen, daß der in dieser Arbeit angesprochene Fort- und Weiterbildungsgedanke noch intensiver in das Blickfeld wissenschaftlicher und politischer Überlegungen rückt, denn es wird immer offensichtlicher, daß die Menschen ohne Berufswechsel, ohne neue Qualifikationen, ohne den mehrmaligen Wechsel zwischen Bildung und Arbeit, ohne lebenslangem Lernen also, ihr Pensions- oder Rentenalter nicht mehr erreichen werden.

Die branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule kann nach meiner Ansicht diese Intentionen, Be,ühungen und Überlegungen für den Bereich des kaufmännischen Berufsfeldes der mittleren Fach- und Führungsebenen positiv gestalten und sinnvoll fördern helfen.

Mit dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, Curriculumelemente, die an und für sich für Planungen und Konzepte für die Schule mit Kinder- und Jugendlichenbildung gedacht sind und bisher auch vorwiegend in diesen Bildungsbereichen angewendet worden sind, auf den Quartären Bil-

dungsbereich zu übertragen; dabei wird die Transformation der Curriculumelemente auf den schulischen Sektor der Erwachsenenbildung, nicht aber auf den außerschulischen oder den betrieblichen Bereich, vorgenommen.

Diese Arbeit bedeutet somit einen ersten Schritt zu einer einheitlichen Fachschulkonzeption.

V I. A N H A N G

1. L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

Die benutzte und nachfolgend aufgeführte Literatur ist ausschließlich nach dem Prinzip der alphabetischen Reihenfolge gegliedert.

Unterscheidungen nach bibliographischer Literatur, Büchern, Zeitschriften, Zeitschriftenartikel, Handbuchaufsätzen werden hier nicht getroffen.

Die Literatur-Titel-Kurz-Fassung, die am Ende einer jeden Literaturangabe als Klammerausdruck erscheinen, sind als Hinweis und Beispiel für ein pragmatisches Zitierverfahren gedacht; sie erspart Raum und Zeit; sie ist zunächst nur auf diese Arbeit zugeschnitten.

Die im Klammerausdruck dieses Literaturverzeichnisses angegebene Titelkurzfassung wird für die entsprechende Fußnate im Hauptteil dieser Arbeit verwendet.

LITERATURVERZEICHNIS

1. ABEL, Heinrich:
   Berufsvorbereitung als Arbeitslehre
   in: Pädagogische Rundschau, S. 617 ff;
   HENN Verlag, DÜSSELDORF, 1966;
   (ABEL: Berufsvorbereitung)

2. ABELS, Heinz (Hrsg.):
   Sozialisation in der Schule
   -Ergebnisse und Fragen eines Seminars: Beiträge zur Sozialisationsforschung-
   AUDAX Verlag, KETTWIG/RUHR, 1971;
   (ABELS in: Sozialisationsforschung)

3. ACHTENHAGEN, Frank/ MEYER, Hilbert L. (Hrsg.):
   Curriculumrevision -Möglichkeiten und Grenzen-
   KÖSEL Verlag, MÜNCHEN, 1971;
   (ACHTENHAGEN in: Curriculumrevision)

4. ALEX, Laszlo:
   Qualifikationsforschung -Eine Zwischenbilanz-
   in: BWP, Heft 1/79 -Februar 1979-
   HEENEMANN Verlag, BERLIN, 1979;
   (ALEX: Qualifiaktionsforschung)

5. ANWEILER, Oskar/ KUEBART, Friedrich/ LIEGLE, Ludwig/ SCHÄFER, Hans-Peter/ SÜßMUTH, Rita:
   Europäische Bildungssystems zwischen Tradition und Fortschritt
   -Struktur- und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens in sechs europäischen Staaten-
   ANRICH Verlag, MÜHLHEIM/RUHR, 1971;
   (ANWEILER in: Europäisches Bildungssystem)

6. AURIN, Kurt:
   Sekundarschulwesen
   UTB, Band 282
   KOHLHAMMER Verlag, STUTTGART, 1978;
   (AURIN: Sekundarschulwesen)

7. BALLHAUSEN, Agnes:
   Die kaufmännische Fachschule in DEUTSCHLAND
   Diss., 18.12.1948, WiSo-Fakultät, KÖLN;
   (BALLHAUSEN: Die kaufmännische Fachschule)

8. BALZEREIT, Bernd:
   Betriebspsychologie
   Verlag für Wirtschaftsskripten, MÜNCHEN, 1980;
   (BALZEREIT: Betriebspsychologie)

9. BALZEREIT, Bernd:
Personalwirtschaft -Probleme, Bezugsrahmen, Gestaltungsinstrumente-
VfW ÖLSCHLÄGER, MÜNCHEN/PADERBERN, ;. Auflg., 1979;
(BALZEREIT: Personalwirtschaft)

10. BAYERISCHES STAATSINSTITUT FÜR UNTERRICHT UND KULTUS:
-Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP)-:
Lernzielorientierte Lehrpläne
-Fachakademie: Ausbildungsrichtung Wirtschaft,
Teil I- 1. und 2. Studienjahr, Stand: Juli 1975;
HINTERMAIER Verlag, MÜNCHEN;
(ISP: Lehrpläne I)

11. BAYERISCHER STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS:
-Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP)+:
Lernzielorientierte Lehrpläne
-Fachakademie: Ausbildungsrichtung Wirtschaft,
Teil II- 1. und 2. Studienjahr, Stand: Juli 1976;
HINTERMAIER Verlag, MÜNCHEN;
(ISP: Lehrpläne II)

12. BAYERISCHES STAATSINSTITUT FÜR UNTERRICHT UND KULTUS:
-Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP)-:
Lernzielorientierte Lehrpläne
-Fachakademie: Ausbildungsrichtung Wirtschaft,
Teil III- 1. und 2. Studienjahr, Stand: Juli 1976;
HINTERMAIER Verlag, MÜNCHEN;
(ISP: Lehrpläne III)

13. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS:
Schulreport
-Tatsachen und Meinungen zur aktuellen Bildungspolitik in BAYERN-
Heft Nr. 3/77
AUER Verlag, DONAUWÖRTH, 1977;
(BAYSUK: Schulreport 3/77)

14. BECKER, Helmut/ HALLER, Hans Dieter/ STUBENRAUCH, Herbert/ WILKENDING, Gisela:
Das Curriculum -Praxis, Wissenschaft und Politik-
JUVENTA Verlag, MÜNCHEN, 2. Auflg., 1975;
(BECKER u.a.: Das Curriculum)

15. BECKERATH, Paul Gerd von:
Übergang von der Schule in das Beschäftigungssystem
-Probleme und Lösungsversuche aus der Sicht der Wirtscha
in: Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft:
-Vorträge, Berichte, Texte-
Heft 6/7, Juli 1978, KÖLN;
(BECKERATH v.: Schule - Beschäftigungssystem)

16. BEINKE, Lothar:
Chancen und Augaben der Erwachsenenbildung
-Ein Versuch der vergleichenden Pädagogik-
in: Erziehungswissenschaft und Beruf, 22. Jahrgang,
Heft 1, 1974, S. 21 - 31;
MERKUR Verlag, RINTELN, 1974
(BEINKE: Chancen und Aufgaben der EB)

17. BEINKE, Lothar:
Die Handelsschule -eine bildungspolitische Analyse
SCHWANN Verlag, DÜSSELDORF, 1971;
(BEINKE: Die Handelsschule)

18. BEINKE, Lothar:
Chancen beruflicher Bildung für Erwachsene
in: aus politik und zeitgeschehen, B-19/78
Vertriebsleitung DAS PARLAMENT, TRIER, 1978;
(BEINKE: Chancen für Erwachsene)

19. BEINKE, Lothar:
Der Versuch einer Theorie der zweijährigen Fachschule
in: Die berufsbildende Schule, S. 180 - 187, Jharg. 26,
HECKNERS Verlag, WOLFENBÜTTEL, 1974;
(BEINKE: Versuch einer Theorie)

20. BEINKE, Lothar:
Die Fachschule als Institution der Weiterbildung
in: BEINKE, Lothar/ ARABIN, Lothar/ WEINBERG, Johannes (Hrsg.)
Zukunftsaufgabe Weiterbildung
Band 169 der Schriftenreihe des Bundeszentrale
für politische Bildung, BONN, 1980;
(BEINKE: Die Fachschule als Institut der WB)

21. BERKE, Rolf:
Die kaufmännische Fachschule in der Bundesrepublik
-Analysen und Prognosen-
in: Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen e.V. -Veröffentlichungen- (seit 1973 in Liquidation), Band 33 neue Folge (Band 112), S. 30-72;
SELBSTVERLAG, BRAUNSCHWEIG, 1972;
(BERKE: Kaufmännische Fachschule)

22. BERKE, Rolf:
Plädoyer für die Einordnung der Wirtschaftsfachschule in den Bereich der Weiterbildung
in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, S. 803-805;
STEINER Verlag, WIESBADEN, Heft 11/73, 1973;
(BERKE: Plädoyer)

23. BERKE, Rolf/ FRANZ, Wilfried:
Zur Ausbildung von 'Staatlich geprüften Betriebwirten'
in Wirtschaftsfachschulen oder ähnlichen Einrichtungen
in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, S. 805-810;
STEINER Verlag, WIESBADEN, Heft 11/73, 1973;
(BERKE/FRANZ: Zur Ausbildung von StgB)

24. BIRKENBIHL, Michael:
Train the Trainer
MODERNE INDUSTRIE Verlag, MÜNCHEN, %. Auflg., 1977;
(BIRKENBIHL: Train the Trainer)

25. BLANKERTZ, Herwig:
Curriculumforschung -Strategien, Strukturen, Konstruktio
ESSEN, 2. Auflg., 1971;
(BLANKERTZ: Curriculumforschung)

26. BLANKERTZ, Herwig:
Theorien und Modelle der Didaktik
JUVENTA Verlag, MÜNCHEN, 9. Auflg., 1975;
(BLANKERTZ: Theorie und Modelle)

27. BLANKERTZ, Herwig:
Zur curricularen Entwicklung von Schwerpunkten
in: Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarst
BUNDESDRUCKEREI, BONN, 1974
(BLANKERTZ: Entwicklung von Schwerpunkten)

28. BLANKERTZ, Herwig (Hrsg.):
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern
in: Zeitschrift für Pädagogik, 13. Beiheft;
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1977;
(BLANKERTZ: Interaktion und Organisation)

29. BLAß, Georg/ LAMMERT, Franz-Josef:
Schulgesetze des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN
-WINGEN Texte 8, Stand: März 1984;
WINGEN Verlag, ESSEN; (Loseblattsammlung)
(BLAß/LAMMERT: Wingen Texte 8)

30. BLOOM, Benjamin S. (Hrsg.):
Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 2. Auflg., 1973;
(BLOOM in: Taxonomie von Lernzielen)

31. BOCKEMÜHL, Christian:
Ordnungsmodelle der Erwachsenenbildung
in: aus politik und zeitgeschehen, B-19/78
Vertriebsleitung DAS PARLAMENT, TRIER, 1978;
(BOCKEMÜHL: Ordnungsmodelle)

32. BOHNEKAMP, Hans/ DIRK, Walter/ KNAB, Doris (Bearb.):
Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses
für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 - 1965
KLETT Verlag, STUTTGART, 1966;
(BOHNEKAMP in: Empfehlungen)

33. BOROWKA, Klaus/ HENKEL, Siegfried/ JUNG, Heinz/ METTKE,
Manfred/ TIEDEMANN, Bruno (Bearb.):
Fachschule für Technik
in: Die Schule in NORDRHEIN-WESTFALEN: Eine Schriften-
reihe des KM NRW
GREVEN Verlag, KÖLN, 1974;
(BOROWKA u.a.: Fachschule für Technik)

34. BOSCH, Gerhard:
Betriebliche Qualifizierung -ihre Risiken für Arbeiter
in: DGB: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 12/78
BERG Verlag, BOCHUM, 1978;
(BOSCH: Betriebliche Qualifizierung)

35. BREHLER, Renier:
Management-Methoden
SAUER Verlag, HEIDELBERG, 1979;
(BREHLER: Management-Methoden)

36. BROCKMEYER, Rainer/FLEISCHMANN, Gertrud/ HABEL, W.:
Begriffe und Definitionen zur Reform der Sekundarstufe II
KM NRW, Heft 30, DÜSSELDORF, 1973;
(BROCKMEYER u.a.: Begriffe und Definitionen)

37. BUNDESMINISTER DER VERTEIDIGUNG (BMVg) (Hrsg.):
Ausbildungs- und Verwendungsmöglichkeiten in
den Streitkräften
-Ratgeber für Unteroffiziere und Offiziere des
militärfachlichen Dienstes-
Reihe: Ausbildung und Bildung, Schriftenreihe
Innere Führung, Heft 18, 1975, BONN;
(BMVg: Ratgeber)

38. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW):
Bildungsbericht '70
-Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik-
HEGER Verlag, BONN, 1970;
(BMBW: Bildungsbericht '70)

39. BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG:
Bildungsgesamtplan I
KLETT Verlag, STUTTGART, 2. Auflg., 1974
(BLK: Bildungsgesamtplan I)

40. BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FOR-
SCHUNGSFÖRDERUNG/ BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT:
Studien- und Berufswahl 1983/84
BOCK Verlag, BAD HONNEF, 1983;
(BLK/BfA: Studien- und Berufswahl 83/84)

41. CHARLTON, Michael/ DAUBER, Heinrich/ PREUß, Otmar/
SCHELLKE, Christoph Th.:
Innovation im Schulalltag
-Ein Arbeitsbuch für Lehrende und Lernende-
ROWOHLT Verlag, REINBEK, Juni 1975;
(CHARLTON u.a.: Innovation im Schulalltag)

42. DAHRENDORF, Ralf:
Sozialstruktur des Betriebes
GABLER Verlag, WIESBADEN, 1959;
(DAHRENDORF: Sozialstruktur des Betriebes)

43. DAUBER, Heinrich/ FRITSCH, Helmut/ LIEGLE, Ludwig/ SACHS, Wolgang/ SCHELLKE, Christoph Th./ SPIEKERMANN, Marlies:
Lebenslanges Lernen -lebenslängliche Schule? -Analyse und Kritik des OECD-Berichts 'Recurrent Education'-
in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2/75;
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1975;
(DAUBER u.a.: Lebenslanges Lernen?)

44. DAUENHAUER, Erich:
Der Betrieb als Partner der Schule
Reihe: Zur Sache, Heft 5
Vereinigung der Unternehmensverbände im Aachener Industriegebiet e.V., AACHEN, o.J.;
(DAUENHAUER: Partner der Schule)

45. DEGENHART, Bert/ DÖBLER, Kurt/ HAHNE, Heinrich:
Lernzielorientierte Lehrpläne -dargestellt am Beispiel der Fachschule für Betriebswirtschaft in BADEN-WÜRTTEMBERG-
in: Wirtschaft und Erziehung
Heft 12/73, S. 335 - 338 (Teil I) und
Heft 2/74, S. 38 - 43 (Teil II)
HECKNERS Verlag, WOLFENBÜTTEL, 1973/1974;
(DEGENHART/DÖBLER/HAHNE: Lernzielorientierte Lehrpläne)

46. DEUTSCHER BILDUNGSRAT:
Die Ausbildung von Ingenieuren für Landbau, Gartenbau und verwandte Bereiche
KLETT Verlag, STUTTGART, 1. Auflg., 1970;
(SCHMIEL in: Ausbildung von Ingenieuren)

47. DEUTSCHER BILDUNGSRAT:
Umrisse und Probleme der Weiterbildung
KLETT Verlag, STUTTGART, 1. Auflg., 1975;
(TIETGENS in: Umrisse und Perspektiven)

48. DEUTSCHER BILDUNGSRAT:
Entwicklungstendenzen im Beschäftigungssystem
KLETT Verlag, STUTTGART, 1. Auflg., 1976;
(GERSTENBERGER in: Beschäftigungssystem)

49. DEUTSCHER BILDUNGSRAT:
Zur Neuordnung der Sekundarstufe II -Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen-
BUNDESDRUCKEREI, BONN, 1974;
(BILDUNGSRAT: Sekundarstufe II)

50. DEUTSCHER BILDUNGSRAT:
Strukturplan für das Bildungswesen
BUNDESDRUCKEREI, BONN, 1970;
(BILDUNGSRAT: Strukturplan)

51. DEUTSCHER BILDUNGSRAT:
Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung
BUNDESDRUCKEREI, BONN, 1974;
(BILDUNGSRAT: Förderung praxisnaher CE)

52. DEUTSCHER BILDUNGSRAT:
Entwicklungen im Bildungswesen (Bericht '75)
-Daten, Veränderungen, Vorschläge- (Kurzfassung)
KLETT Verlag, STUTTGART, 1. Auflg., 1975;
(BILDUNGSRAT: Bericht '75)

53. DEUTSCHER BILDUNGSRAT:
Gutachten und Materialien zur Fachhochschule
KLETT Verlag, STUTTGART, 1. Auflg., 1974;
(BILDUNGSRAT: Gutachten zur FH)

53. DEUTSCHER BILDUNGSRAT:
Lernziele der Gesamtschule
KLETT Verlag, STUTTGART, 1. Auflg., 1969;
(HENTIG v. in: Lernziele der Gesamtschule)

54. DEUTSCHER BILDUNGSRAT:
Materialien und Analysen zum Fachschulwesen
KLETT Verlag, STUTTGART, 1. Auflg., 1971;
(MAYNTZ-TRIER in: Materialien)

55. DEUTSCHER BILDUNGSRAT:
Wirtschaftslehreunterricht
-Analyse von Lehrplänen und Lehrinhalten auf Kaufmännische Berufs- und Berufsfachschulen in der Bundesrepublik DEUTSCHLAND-
KLETT Verlag, STUTTGART, 1. Auflg., 1973;
(KRUMM in: Wirtschaftslehreunterricht)

56. DEUTSCHER BILDUNGSRAT:
Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung
KLETT Verlag, STUTTGART, 1. Auflg., 1974;
(KLEINEBECK in: Verschiedene Lernorte)

57. DEUTSCHER BILDUNGSRAT:
Chancengleichheit durch Bildung?
-Untersuchung über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus-
KLETT Verlag, STUTTGART, 1. Auflg., 1976;

58. DEUTSCHER BILDUNGSRAT:
Curriculum-Entwicklung
Teil I: Situation und Bedingungen
Teil II: Innovationsstrategien
KLETT Verlag, STUTTGART, 1. Auflg., 1976;
(BAUERSFELD in: Curriculum-Entwicklung)

59. DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (DGB) (Hrsg.):
Forderungen des DGB zur beruflichen Bildung
BERG Verlag, BOCHUM, Mai 1972;
(DGB: Forderungen)

60. DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (Hrsg.):
-Referentenleitfaden-
Bildungs- und Beschäftigungssystem
-Zusammenhänge-Konflikte-Herausforderungen-
DÜSSELDORF, August 1978;
(DGB: Bildungs- und Beschäftigungssystem)

61. DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (Hrsg.):
Gemeinsam lernen -Solidarisch handeln
Reihe: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 9/79
BERG Verlag, BOCHUM, 1979;
(DGB: Gemeinsam lernen -Solidarisch handeln)

62. DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSTAG (Hrsg.):
Berufliche Aufstiegsfortbildung
in: Jahresbericht 'Berufsbildung 1978/79'
DIHT-Schriftenreihe, Heft 178, BONN, o.J.;
(DIHT: Berufliche Aufstiegsbildung)

63. DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN:
Die Wirtschaftsfachschule und ihre Stellung im
beruflichen Schulwesen
VORTRAG des KM NRW am 22.10.71
(KM NRW: Fachschulvortrag '71)

64. DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN:
Curriculum ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
-Empfehlungen für den Kursunterricht-, Gymnasiale Oberstu
GREVEN Verlag, KÖLN, 2. Ausgabe, 1973;
(KM NRW: Curriculum Erziehungswissenschaft)

65. DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN:
- III B 4.42 - 30 Nr. 1863/76 -
Protokoll der Tagung der Leiter der Wirtschafts-
fachschulen am 02.11.76
(PROTOKOLL: Tagung LeiterFSWiNRW)

66. DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN:
Erwachsenenbildung - Weiterbildung
-Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenen-
bildung und Weiterbildung des KM NRW-
HENN Verlag, DÜSSELDORF, August 1971;
(KM NRW: Erwachsenenbildung - Weiterbildung)

67. DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN:
Curriculum 'Psychologie'
Arbeitsmaterialien und Berichte, Heft 23, DÜSSELDORF, o.J
(KM NRW: Curriculum Psychologie)

68. DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN:
Berufliche Schulen in NRW
MICHELPRESSE, DÜSSELDORF, 1977;
(KM NRW: Berufliche Schulen)

69. DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN:
Bildungswege in NRW: Sekundarstufe II
MICHELPRESSE, DÜSSELDORF, 1979;
(KM NRW: Bildungswege Sek. II)

70. DIE SCHULE IN NORDRHEIN-WESTFALEN:
Lehrpläne für die Wirtschaftsfachschule
HENN Verlag, DÜSSELDORF, 1973;
(KM NRW: Lehrpläne für die Wirtschaftsfachschule)

71. DIE SCHULE IN NORDRHEIN-WESTFALEN:
Neuordnung des beruflichen Schulwesens NRW,
Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NRW
HENN Verlag, RATINGEN, 1973;
(KM NRW: Berufliliches Schulwesen)

72. DIE SCHULE IN NORDRHEIN-WESTFALEN:
Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in NRW
HENN Verlag, RATINGEN, 1973;
(KM NRW: Lehrpläne für die Hauptschule)

73. DIKAU, Joachim:
Wirtschaft und Erwachsenenbildung -ein kritischer
Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule-
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1968;
(DIKAU: Wirtschaft und EB)

74. DOHMEN, Günter/ MAURER, Fridemann (Hrsg.):
Unterricht -Aufbau und Kritik-
PIPER Verlag, MÜNCHEN, 1970;
(DOHMEN in: Unterricht)

75. DOHNANYI, Klaus von/ RODENSTOCK, Rolf:
Referenten auf der Tagung des Arbeitskreises
Schule/Wirtschaft in NRW 5/74
(DOHNANYI v./RODENSTOCK: Arbeitskreis Schule-Wirtschaft)

76. DOLCH, Josef:
Lehrplan des Abendlandes
-2 1/2 Jahrtausende seiner Geschichte-
HENN Verlag, RATINGEN, 3. Auflg., 1971;
(DOLCH: Lehrplan des Abendlandes)

77. ECKARDSTEIN, Dieter von/ SCHNELLINGER, Franz:
Betriebliche Personalpolitik
MODERNE INDUSTRIE Verlag, MÜNCHEN, 1973;
(ECKARDSTEIN v./SCHNELLINGER: Betriebliche Personalpolitik)

78. EDELSTEIN, Werner:
Pragmatische Lehrplanrevision durch die Lehrer
in: BURST, R. u.a. (Hrsg.):
Weinheimer Gesamtschulcurriculum
MEYER & QUELLE Verlag, HEIDELBERG, 1971;
(EDELSTEIN: Lehrplanrevision)

79. EGGERS, Philipp/ STEINBACHER, Franz (Hrsg.):
Soziologie der Erwachsenenbildung
KOHLHAMMER Verlag, STUTTGART, 1977;
(EGGERS in: Soziologie der EB)

80. EIGENMANN, Josef:
Sequenzen im Curriculum
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1975;
(EIGENMANN: Sequenzen im Curriculum)

81. EISING, Gerhard (Hrsg.):
Handbuch der Berufsbildung
GIRARDET Verlag, ESSEN, 2. Auflg., 1975;
(EISING: Handbuch der Berufsbildung)

82. ESSER, Otto:
Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft
-Aufgaben und Probleme der Zukunft -aus der
Sicht der Wirtschaft-
Reihe: Bundearbeitsgemeinschaft Schule - Wirtschaft
-Vorträge, Berichte, Texte- (Sonderheft)
KÖLN, Januar 1979;
(ESSER: Zusammenarbeit Schule - Wirtschaft)

83. FACHHOCHSCHULE DORTMUND:
Personal- und Vorlesungsverzeichnis WS 1983/84
(FH DORTMUND: Vorlesungsverzeichnis 83/84)

84. FISCHER, Klaus-Dieter/ PRÜSER, Jürgen/ SCHMOLZ, Walter:
Techniken des geistigen Arbeitens
Reihe: Leitfaden für den öffentlichen Dienst
MAXIMILIAN Verlag, HERFORD, 3. Auflg., 1982;
(FISCHER/PRÜSER/SCHMOLZ: Techniken)

85. FREY, Karl:
Theorien des Curriculums
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1971;
(FREY: Theorien des Curriculums)

86. FREY, Karl (Hrsg.):
Kriterien der Curriculumkonstruktion
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1970;
(FREY in: Kriterien)

87. FREY, Karl u.a. (Hrsg.):
Curriculum-Handbuch, Bänder I, II, III;
PIPER Verlag, MÜNCHEN, 1975;
(FREY in: Curriculum-Handbuch I)

88. FREYER, Wolfgang:
Der Betrieb als Erziehungssystem
WINKLERS Verlag, DARMSTADT, 1. Auflg., 1974;
(FREYER: Betrieb als Erziehungssystem)

89. FRIEDRICHS, Hans
Moderne Personalführung
MODERNE INDUSTRIE Verlag, MÜNCHEN, 5. Auflg., 1979;
(FRIEDRICHS: Moderne Personalführung)

90. FÜHR, Christoph:
Bundesrepublik DEUTSCHLAND: Bildungswesen ist Ländersache
in: DAS PARLAMENT, S. 4, S. 5; 29. Jahrg., Nr. 3;
PAULINUS Verlag, TRIER, 1979;
(FÜHR: Bildungswesen ist Ländersache)

91. GAGNÉ, R. M.:
Die Bedingungen des menschlichen Lernens
SCHROEDEL Verlag, HANNOVER, 4. Auflg., 1975;
(GAGNÉ: Bedingungen menschlichen Lernens)

92. GAMM, Hans-Joachim:
Curriculum
in: Päd. extra (Oktober 1974)
PÄDEX Verlag, FRANKFURT, 1974;
(GAMM:CURRICULUM)

93. GARLICHS, Ariane/ HEIPKE, Klaus/ MESSNER, Rudolf/
RUMPF, Horst:
Didaktik offener Curricula
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 2. Auflg., 1976;
(GARLICHS u.a.: Didaktik offener Curricula)

94. GAUGLER, Eduard/ WEBER, Wolfgang:
Einführung in das Personalwesen
GABLER Verlag, WIESBADEN, o.J.;
(GAUGLER/WEBER: Personalwesen)

95. GEILING, Werner/ CRUSIUS, Reinhard:
Zur Situation der Berufsausbildung
BERG Verlag, BOCHUM, November 1970;
(GEILING/CRUSIUS: Zur Berufsausbildung)

96. GERBAULET, Sabine:
Berufsausbildung in der Bundesrepublik DEUTSCHLAND
-Analyse und Reform-
in: Bundesinstitut für Berufsbildung
BERLIN, 2. Auflg., 1978;
(GERBAULET: Berufsausbildung

97. GÖBEL, Uwe/ SCHLAFFKE, Winfried (Hrsg.):
Privatwirtschaftliche Initiativen im Bildungswesen
DEUTSCHER INSTITUTS Verlag, KÖLN, 1977;
(GÖBEL/SCHLAFFKE: Privatwirtschaftliche Initiativen)

98. GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW):
Die Wirtschaftsfachschule aus gewerkschaftlicher Sicht
in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 11/73;
STEINER Verlag, WIESBADEN, 1973;
(GEW: Wirtschaftsfachschulen)

99. GRÜNER, Gustav:
Haben die Fachschulen noch eine Zukunft?
in: Deutscher Verband für das kaufmännische
Bildungswesen e.V.; Band 33 neue Folge (Band 122)
SELBSTVERLAG, BRAUNSCHWEIG, 1972;
(GRÜNER: Fachschulzukunft)

100. GRÜNER, Gustav:
Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen
BRAUNSCHWEIG, 1967;
(GRÜNER: Technische Fachschulen)

101. GRÜNER, Gustav:
Wechselbeziehungen zwischen Bildungssystem und
Beschäftigungssystem
in: Bundesarbeitsgemeinschaft Schule - Wirtschaft
-Vorträge, Berichte, Texte-, Heft 8/9, 1978, KÖLN;
(GRÜNER: Wechselbeziehungen)

102. GOLAS, Heinz G.:
Berufs- und Arbeitspädagogik für Ausbilder
Band 1, 1979;
Band 2, 1980;
GIRARDET Verlag, ESSEN;
(GOLAS: Berufs- und Arbeitpädagogik 1)

103. GROOTHOFF, Hermann (Hrsg.):
Pädagogik
FISCHER Lexikon Nr. 36;
FISCHER Verlag, FRANKFURT, Dezember 1976;
(GROOTHOFF: Pädagogik)

104. GRÜNEWALD, Uwe u.a.:
Qualifikationsforschung und berufliche Bildung
-Ergebnisse eines Colloquiums des BBI zum gegen-
wärtigen Diskussionsstand in der Qualifikati-
onsforschung-
in: Bundesinstitut für Berufsbildung (BBI)
EIGENDRUCK, BERLIN, 1979;
(GRÜNEWALD in: Qualifikationsforschung)

105. GSTETTNER, Peter/ RATHMAYR, Bernhard:
Lehrerbeteiligung als Innovationsstrategie
in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/78, 24. Jahrg.;
BELTZ Verlag, WEINHEIM, Juni 1978;
(GSTETTNER/RATHMAYR: Lehrerbeteiligung)

106. GUSERL, Richard:
Das Harzburger Modell -Idee und Wirklichkeit-
GABLER Verlag, WIESBADEN, 1973;
(GUSERL: Harzburger Modell)

107. GÜNTEROTH, Gudrun (Hrsg.):
Probleme der Erwachsenenbildung
SCHOENINGH Verlag, PADERBORN, 1. Auflg., 1973;
(GUNTEROTH: in: Probleme der EB)

108. HAHN, Gerd/ KARL, Erhard:
Oberste Bildungsziele und Erziehungsauftrag
in: Schulreport 4/80
BaySUK, MÜNCHEN, 1980;
(HAHN/KARL: Oberste Bildungsziele)

109. HANDELSBLATT:
Der 'Schülerberg' darf die Ausbildung
nicht verschlechtern
Zeitschrift, Nr. 246 vom 31.12.76, S. 10;
DÜSSELDORF, 1976;
(HANDELSBERG: Schülerberg)

110. HANDELSBLATT:
Die Fortbildung zum Fachwirt
Zeitschrift, Nr. 10 vom 14./15.01.77;
DÜSSELDORF, 1977;
(HANDELSBLATT: Fortbildung zum Fachwirt)

111. HANDELSBLATT:
Bewerber halten nicht, was Abschluß verspricht
Zeitschrift, Nr. 55 vom 18./19.03.77;
DÜSSELDORF, 1977;
(HANDELSBLATT: Bewerber und Abschluß)

112. HANTEN, Irmel:
Fibel für den Ausbilder
-Ein pädagogisch-psychologischer Leitfaden für
die tägliche Praxis der Berufsausbildung-
HEYER Verlag, ESSEN, 1. Auflg., 1974;
(HANTEN: Fibel für den Ausbilder)

113. HARDT, Albert:
Anmerkungen zu: Die Handelsschule -eine bil-
dungssoziologische Analyse-
in: Erziehungswissenschaft und Beruf, 21. Jahrg.;
MERKUR Verlag, RINTELN, 1973;
(HARDT: Anmerkungen)

114. HEIMANN, Paul/ OTTO, Gunter/ SCHULZ, Wolfgang:
Unterricht -Analyse und Planung-
Auswahlreihe B, Band 1/2;
SCHROEDEL Verlag, HANNOVER, 8.Auflg., 1976;
(HEIMANN in: Unterricht)

115. HEINEN, Edmund (Hrsg.):
Idustriebetriebslehre
-Entscheidungen im Industriebetrieb-
GABLER Verlag, WIESBADEN, 1974
(HEINEN in: Idustriebetriebslehre)

116. HEINZE, Thomas:
Zur Kritik an den Technologisierungstendenzen
des Unterrichtsprozesses
in: Die Deutsche Schule, Nr. 6/72
SCHROEDEL Verlag, HANNOVER, 1972;
(HEINZE: Technologisierungstendenzen)

117. HEIPKE, Klaus/ MESSNER, Rudolf:
Curriculumentwicklung unter dem Anspruch
praktischer Theorie
in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/73;
BELTZ Verlag, WEINHEIM,1973;
(HEIPKE/MESSNER: Handlungsforschung)

118. HELY, A. S. M.:
Erwachsenenbildung auf neuen Wegen
EUROPA Verlag, WIEN, 1966;
(HELY: Erwachsenenbildung)

119. HESSE, Hans A./ MANZ, Wolfgang:
Einführung in die Curriculumforschung
KOHLHAMMER Verlag, STUTTGART, 2. Auflg., 1975;
(HESSE/MANZ: Curriculumforschung)

120. HESSELBERGER, Dieter:
Das Grundgesetz -Kommentar für die politische Bildung-
LUCHTERHAND Verlag, NEUWIED, 4. Auflg., 1983;
(HESSELBERGER: Grundgesetz)

121. HIERSEIS, Helmwart:
Erziehungsinstitutionen
Reihe: Pädagogik -Eine Eiführung-, Band 3;
AUER Verlag, DONAUWÖRTH, 3. Auflg., 1976;
(HIERDEIS: Erziehungsinstitutionen)

122. HILLER, Gotthilf Gerhard:
Konstruktive Kritik
Diss., TÜBINGEN, 1969;
(HILLER: Konstruktive Kritik)

123. HOLLING, Eggert/ HAMMÉ, Arno:
Qualifikation und Persönlichkeiz
-Ein Versuch zur Systematisierung offener Fragen
in der Qualifikationsforschung-
in: BWB, Heft 1/79;
HEENEMANN Verlag, BERLIN, 1979;
(HOLLING/HAMME: Qualifikation und Persönlichkeit)

124. HÖHERE WIRSCHAFTSFACHSCHULE DORTMUND:
-jetzt: FACHHOCHSCHULE DORTMUND, Fachbereich 9, Wirtschaft-
Lehrprogramm
-Az.: 40-1.016-70 + 80, DORTMUND
(FH DO: Lehrprogramm)

125. HUB, Hanna:
Betriebsorganisation
Reihe: Industrie-Fachwirt
GABLER Verlag, WIESBADEN, o.J.;
(HUB: Betriebsorganisation)

126. HÜLSHOFF, Rudolf/ SCHMACK, Ernst/ HEILAND, Helmut:
Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe II
HENN Verlag, RATINGEN, 1975;
(HÜLSHOFF in: Pädagogikunterricht)

127. JESERICH, Wolfgang/ OPGENOORTH, Werner P.:
Führungsstilanalyse
HANSTEIN Verlag, KÖLN, 1977;
(JESERICH u.a.: Führungsstilanalyse)

128. JENSCHKE, Bernhard:
Curriculare Vorbereitung in der Bildungs-, Studien- und Berufswahl in der Schule
in: Neue Unterrichtspraxis, Heft 2/80;
SCHROEDEL Verlag, HANNOVER, 1980;
(JENSCHKE: Bildungs-, Studien- und Berufswahl)

129. JESCHEUDE, Gerhard:
Führungstechniken
GABLER Verlag, WIESBADEN, o.J.;
(JESCHEUDE: Führungstechniken)

130. KAPPEN, Achim:
Zum Problem der didaktischen Reduktion in der Wirtschaftslehre
Diss.paed., DORTMUND, 1976;
(KAPPEN: Didaktische Reduktion)

131. KÄSEBORN, Hans-Günter:
Lernzielorientierter Lernplan als Teil einer innovativen Curriculum-Konstruktion
HENN Verlag, KASTELLAUN, 1976;
(KÄSEBORN: Lernplanung)

132. KEIM, Helmut/ URBACH, Dieterich:
Erwachsenenbildung in DEUTSCHLAND 1933 - 1945
in: aus politik und zeitgeschehen, B-7/77;
Vertriebsleitung DAS PARLAMENT, TRIER, 1977;
(KEIM/URBACH: EB 1933 - 1945)

133. KIEL, Ernst:
Beziehung Dchule und Wirtschaft im Rahmen
der Berufsausbildung
in: Bundesarbeitsgemeinschaft Schule - Wirtschaft
-Vorträge, Berichte, Texte-, Heft 4, KÖLN, 1976;
(KIEL: Schule - Wirtschaft)

134. KITTLER, Udo:
Problemorientierter Psychologieunterricht
-Versuch einer Synkrise des Unterrichtsfaches
Psychologie in der Sekundarstufe II-
Diss.paed., DORTMUND, 1978;
(KITTLER: Problemorientierter Psychologieunterricht)

135. KITTLER, Udo:
Psychologieunterricht
SCHINDELE Verlag, RHEINSTETTEN-Neu, 1979;
(KITTLER: Psychologieunterricht)

136. KLAFKI, Wolfgang:
Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung
Auswahl Reihe A, Band 1
SCHROEDEL Verlag, HANNOVER, 10. Auflg., 1969;
(KLAFKI: Didaktische Analyse)

137. KLAFKI, Wolfgang:
Studien zur Bildungstheorie und Didaktik
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 25.-28. Tds., 1972;
(KLAFKI: Studien zur Bildungstheorie)

138. KLAFKI, Wolfgang:
Handlungsforschung im Schulfeld
in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/73;
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1973;
(KLAFKI: Handlungsforschung)

139. KLAFKI, Wolfgang:
Von der ´Bildungstheoretischen Didaktik` zu
einem ´kritisch-konstruktiven` Bildungsbegriff?
Interview in: Zeitschrift ´schwarz auf weiß`
PH RUHR, DORTMUND, Heft 1/77, 1977;
(KLAFKI in: ´schwarz auf weiß`)

140. KLAFKI, Wolfgang (Hrsg.):
Erziehungswissenschaft
Funk-Kolleg, Bände 1, 2, 3;
FISCHER Verlag, FRANKFURT, Juni 1971;
(KLAFKI in: Erziehungswissenschaft 1)

141. KLAFKI, Wolfgang u.a.:
Erziehungswissenschaft
Funk-Kolleg, Studienbegleitbriefe, Bände I, II;
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 2. Auflg., 1970;
(KLAKI in: Begleitbriefe I)

142. KLAUSE, Dieter:
Die Fachwirtekonzeption des Deutschen
Industrie- und Handelstags
in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71. Band,
Heft 4/75;
STEINER Verlag, WIESBADEN, 1975;
(KLAUSE: Fachwirtekonzeption)

143. KLAUSE, Dieter:
Berufsausbildung und Weiterbildung
Reihe: Fachkaufmann des Personalwesens
GABLER Verlag, WIESBADEN, o.J.;
(KLAUSE: Berufsausbildung)

144. KLEJDZINSKI, Karl-Heinz/ LEHMANN, Dieter/ RAHE, Renate:
Allgemeindidaktische Teorien der Gegenwart
-Gegenstandsfeld und Theoriebegriff (nach NIPKOW)-
SEMINARARBEIT, PH RUHR (unveröff.), SS 69, DORTMUND;
(KLEJDZINSKI/LEHMANN/RAHE: Theoriebegriff)

145. KLOSE, Peter:
Der Beitrag Wolfgang KLAFKIs zum Problem der Didaktik
in: Unterricht heute -Zeitschrift für die Grund- und
Hauptschule-
22. Jahrg., Heft 8/71, S. 337 - 352;
KLETT Verlag, STUTTGART, 1971;
(KLOSE: KLAFKIs Beitrag zur Didaktik)

146. KNAB, Doris:
Ansätze zur Curriculumreform in der Bundesrepublik
DEUTSCHLAND
in: betrifft : erziehung, Heft 2, 4/71;FRANKFURT, 1971;
(KNAB: Ansätze zur Curriculumreform)

147. KNOLL, Joachim H.:
Außerschulische Pädagogik als Wissenschaft von
der Erwachsenenbildung
in: RITTERS, Klaus (Hrsg.):
Erwachsenenbildung
-Aufgaben, Möglichkeiten, Perspektiven-
KOHLHAMMER Verlag, STUTTGART, 1972;
(KNOLL: Erwachsenenbildung)

148. KNOLL, Joachim H. (Hrsg.):
Lebenslanges Lernen
-Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis-
HOFFMANN und CAMPE Verlag, HAMBURG, 1.-5. Tds., 1974;
(KNOLL in: Lebenslanges Lernen)

149. KNOLL, Joachim H.:
Erwachsenenbildung
-Aufgaben, Möglichkeiten, Perspektiven-
KOHLHAMMER Verlag, STUTTGART, 1972;
(KNOLL: Erwachsenenbildung)

150. KOCH, Alexander:
Die Schule und die betriebliche Praxis der Personalentwicklung
in: Bundesarbeitsgemeinschaft Schule - Wirtschaft
-Vorträge, Berichte, Texte-, Heft 8/9-78; KÖLN, 1978;
(KOCH: Schule und Praxis)

151. KOENEN, Elmar:
Die staatlich verordnete Ausbildereignung
-Sachliche und politische Grenzen eines Reformversuchs-
in: Zeitschrift für Pädagogik, 6/80, S. 863 - 876;
BELTZ Verlag, WEINHEIM, Dezember 1980;
(KOENEN: Verordnete Ausbildereignung)

152. KOLB, Meinulf/ WEBER, Wolfgang:
Grundlagen der betrieblichen Sozialpolitik
Reihe: Fachkaufmann für das Personalwesen
GABLER Verlag, WIESBADEN, o.J.;
(KOLB/WEBER: Sozialpolitik)

153. KÖNIG, Ernst/ RIEDEL, Hans:
Unterrichtsplanung als Konstruktion
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1970;
(KÖNIG/RIEDEL: Unterrichtsplanung)

154. KORNDÖRFER, Wolfgang:
Allgemein Betriebswirtschaftslehre
-Aufbau, Ablauf, Führung und Leitung-
GABLER Verlag, WIESBADEN, 4. Auflg., 1980;
(KORNDÖRFER: ABWL)

155. KÖSEL, Edmund:
Soziale Lernziele in der Schule
Reihe: Workshop Schulpädagogik, Materialien 16;
MAIER Verlag, RAVENSBURG, 1975;
(KÖSEL: Soziale Lernziele)

156. KÖSEL, Edmund:
Sozialformen des Unterrichts
Reihe: Workshop Schulpädagogik, Materialien 4;
MAIER Verlag, RAVENSBURG, 2. Auflg., 1973;

157. KOWALAK, Horst:
Berufliche Schulen 1972
-Wirklichkeit und Anforderungen-
in: Berufsausbildung zwischen Revolution und Reform-
EICHHOLZ Verlag, BONN, 1972;
(KOWALAK: Berufliche Schulen '72)

158. KRATHWOHL, David R./ BLOOM, Benjamin S./ MASIA, Betram B.
Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 2. Auflg., 1978;
(KRATHWOHL in: Affektive Lernziele)

159. KROLLMANN, Hans:
Übergang von der Schule in das Beschäftigungssystem
-Probleme und Lösungsvorschläge aus der Sicht der Schule-
in: Bundesarbeitsgemeinschaft Schule - Wirtschaft
-Vorträge, Berichte, Texte-, Heft 6/7, 1978; KÖLN;
(KORLLMANN: Schule - Beschäftigungssystem)

160. KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.)
Berufsbildung auf dem Wege in die Zukunft
-Kongreßbericht MÜNCHEN, 20./21.01.1972-
KOPP Verlag, KÖLN, 1972;
(KURATORIUM: Berufsbildung)

161. KÜHLEWIND, Gerhard/ TESSARING, Manfred:
Argumente für und gegen eine beschäftigungsorientierte
Bildungspolitik
Reihe: Kommission für wirtschaftlichen und sozialen
Wandel, Band 69;
SCHWARTZ Verlag, GÖTTINGEN, 1975;
(KÜHLEWIND/TESSARING: Argumente - Bildungspolitik)

162. KUTT, Konrad:
Aus- und Weiterbildung der Ausbilder: -Bilanz und
Perspektiven-
in: Zeitschrift für Pädagogik, 6/80, S. 824 - 838;
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1980;
(KUTT: Aus- und Weiterbildung der Ausbilder)

163. LANGGUTH, Gerd/ HINTZE, Perter:
Bildungsreform konkret
Aktuell - Band 171/172
OLZOG Verlag, MÜNCHEN, 1973;
(LANGGUTH/HINTZE: Bildungsreform konkret)

164. LATTMANN, Charles:
Führungsstil und Führungsrichtlinien
HAUPT Verlag, STUTTGART, 1975;
(LATTMANN: Führungsstil)

165. LAURENZE, Andreas:
Curriculumentwicklung als Lehrerfortbildung
-Perspektiven für eine Didaktik der Lehrerfortbildung-
in: Zeitschrift für Pädagogik, 3/78;
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1978;
(LAURENZE: Didaktik der Lehrerfortbildung)

166. LEAVITT, Harold J.:
Grundlagen der Führungspsychologie
-Individuum - Gruppe - Organisation-
MODERNE INDUSTRIE Verlag, MÜNCHEN, 2. Auflg., 1979;
(LEAVITT: Führungspsychologie)

167. LEHMANN, Dieter:
Sexualerziehung
-Kriterien und Strategien zum Aufbau von Curricula-
Päd.Dipl.Arbeit, PH RUHR -unveröff.-, DORTMUND, 1972;
(LEHMANN, D.: Sexualerziehung)

168. LEHMANN, Dieter:
Aspekte zu Sozialisationsbemühungen in der Sekundarstufe aufgezeigt am Beispiel eines 7. und 9. Schuljahres einer Hauptschule
II. Staatsarbeit für das Lehramt an der Grund- und der Hauptschule -unveröff.-, SIEGBURG, 1972;
(LEHMANN, D.: Sozialisationsbemühungen)

169. LEHMANN, Dieter:
Neue Erkenntnisse der Pädagogik und der Didaktik
-Referat auf einer Lehrerfortbildungsveranstaltung für Fachschulleiter (-Lehrer) an Wirtschaftsfachschulen im Ersatzschuldienst-
FSWiLw, ISERLOHN, September 1975;
(LEHMANN, D.: Neue Erkenntnisse)

170. LEHMANN, Dieter:
Didaktik und Methodik wissenschaftlichen Arbeitens
-Ein Leitfaden für Fachschulschüler-
FSWiLw, ISERLOHN, 11. Auflg., September 1983; Hausdruck;
(LEHMANN, D.: Wissenschaftliches Arbeiten)

171. LEMBERG, Eugen:
Die Rolle der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in unserem Bildungskanon
in: Der zweite Bildungsweg
QUELLE & MEYER Verlag, HEIDELBERG, 1059;
(LEMBERG: WiWi/SoWi)

172. LINK, Manfred/ PORTNER, Dieter/ RADBRUCH, Hans-EBERHARD/ SCHWARZMEIER, Peter/ TAULIEN, Arno:
Ausbildung und Bildung in den Streitkräften
-Eine Information für Staatsbürger in Zivil und Uniform über die beruflichen Möglichkeiten für Soldaten der Bundeswehr-
WALHALLA und PRAETORIA Verlag, REGENSBURG, 1976;
(LINK in: Ausbildung und Bildung)

173. LIPSMEIER, Antonius:
Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung der Ausbilder
in: Zeitschrift für Pädagogik, 6/80, S. 813 - 823;
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1980;
(LIPSMEIER: Zur Ausbildung der Ausbilder)

174. LODDENKÄMPER, Hermann/ SCHIER, Norbert:
Unterrichtsplanung und -analyse nach dem GIEßENER Modell
in: schwarz auf weiß, Zeitschrift, 5/78;
WULFF Verlag, DORTMUND, 1978;
(LODDENKÄMPER/SCHIER: Zum GIEßENER Modell)

175. LÖBNER, Walther/ FRANZ, Wilfried:
Fachschulkaufmann
Reihe: Blätter zur Berufskunde, Ban 2;
BERTELSMANN Verlag, BIELEFELD, 4. Auflg., 1969;
(LÖBNER/FRANZ: Fachschulkaufmann)

176. LÖBNER, Walther/ FRANZ, Wilfried:
Betriebswirt (grad.)
Reihe: Blätter zur Berufskunde, Band 2;
BERTELSMANN Verlag, BIELEFELD, 5. Auflg., 1972;
(LÖBNER/FRANZ: Betriebswirt (grad.))

177. LÖBNER, Walther/ FRANZ, Wilfried:
Staatlich geprüfter Betriebswirt
Reihe: Blätter zur Berufskunde, Band 2;
BERTELSMANN Verlag, BIELEFELD, 2. Auflg., 1980;
(LÖBNER/FRANZ: Staatlich geprüfter Betriebswirt)

178. LÖBNER, Walther:
Der Dozent an Wirtschaftsfachschulen der Fachrichtung
Handel -Ein Erfahrungsbericht-
in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 11/73;
STEINER Verlag, WIESBADEN, 1973;
(LÖBNER: Der Dozent an Wirtschaftsfachschulen)

179. LOHMANN, Christa/ PROSE, Fridemann:
Organisation und Interaktion in der Schule
-Möglichkeiten und Grenzen des Diskurs-
KIEPENHEUER & WITSCH,Verlag, KÖLN, 1975;
(LOHMANN/PROSE: Organisation und Interaktion)

180. LUCKMANN, Thomas/ SPRONDEL, Walter Michael (Hrsg.):
Berufssoziologie
Reihe: Neue Wissenschaftliche Bibliothek -Soziologie-
KIEPENHEUER & WITSCH Verlag, KÖLN, 1972;
(LUCKMANN in: Berufssoziologie)

181. LÜTGERT, Will/ SCHÜLER, Henning:
Curriculum-Entwicklung und Lehrer-Fortbildung
in: Zeitschrift für Pädagogik, 3/78;
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1978;
(LÜTGERT/SCHÜKER: Curriculum und Lehrerfortbildung)

182. MAGER, Robert Frank:
Lernziele und Programmierter Unterricht
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 35.-72. Tsd., 1972;
(MAGER: Lernziele)

183. MAHR, Werner:
Einführung in die Allgemeine Volkswirtschaftslehre
GABLER Verlag, WIESBADEN, 2. Auflg., 1971;
(MAHR: Einführung in die VWL)

184. MÄNDLE, Eduard:
Wirtschaftliche Grundlagen, Teil 1
Reihe: Fachkaufmann für das Personalwesen
GABLER Verlag, WIESBADEN, o.J.;
(MÄNDLE: Grundlagen 1)

185. MATTHIESSEN, Hayo:
Lernen ein ganzes Leben lang
in: DIE ZEIT, Nr. 46, o5.11.76, S. 46;
DIE ZEIT, HAMBURG, 1976;
(MATTHIESSEN: Lernen)

186. MARX, August (Hrsg.):
Lernen und Ausbildung in ihrer Bedeutung für die Betriebswirtschaft
in: Personalführung, Band IV;
GABLER Verlag, WIESBADEN, 1972;
(MARX in: Personalführung IV)

187. MAYER, Josef A.:
Werte und Ziele im Unterricht
in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Heft 3/79;
MERKUR Verlag, RINTELN, 1979;
(MAYER, J.A.: Werte und Ziel)

188. MAYNTZ, Renate:
Soziologie der Organisation
rororo Verlag, HAMBURG, 1963;
(MAYNTZ: Soziologie der Organisation)

189. MEMMERT, Wolfgang:
Didaktik der Grafiken und Tabellen
KLINKHAMMER Verlag, BAD HEILBRUNN, 1. Auflg., 1977;
(MEMMERT: Grafiken und Tabellen)

190. MENTZEL, Wolfgang:
Personalentwicklung
HAUFE Verlag, FREIBURG/BREISGAU, 1980;
(MENTZEL: Personalentwicklung)

191. MEYER, Hilbert L.:
Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse
ATHENÄUM Verlag, KRONBERG, 5. Aufgl., 1976;
(MEYER, H.L.: Zur Lernzielanalyse)

192. MEYER, Hilbert L.:
Einführung in die Curriculum'Methodologie
JUVENTA Verlag, MÜNCHEN, 1972;
(MEYER, H.L.: Curriculum'methodologie)

193. MEYER, Hilbert L.:
Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung
SKRIPTOR Verlag, KÖNIGSTEIN/TAUNUS, 1980;
(MEYER, H.L.: Leitfaden)

194. MINSEL, Wolf-Rüdiger (Hrsg.):
Curriculum und Lehrplan
Reihe: Studienprogramm Erziehungswissenschaft, Band 2;
URBAN & SCHWARZENBERG Verlag, MÜNCHEN, 1978;
(MINSEL: Curriculum und Lehrplan)

195. MOLLENHAUER, Klaus:
Theorien zum Erziehungsprozeß
-Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche
Fragestellungen-
JUVENTA Verlag, MÜNCHEN, 1972;
(MOLLENHAUER: Theorien zum Erziehungsprozeß)

196. MÖLLER, Christine:
Technik der Lernplanung
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 4. Auflg., 1975;
(MÖLLER, Ch.: Technik der Lernplanung)

197. MÖLLER, Christine (Hrsg.):
Praxis der Lernplanung
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1974;
(MÖLLER, Ch.: Praxis der Lernplanung)

198. MÖLLER, Hugo:
Was ist Didaktik?
KAMP Verlag, BOCHUM, 6. Auflg., o.J.;
(MÖLLER, H.: Was ist Didaktik?)

199. MUCK, Karl-Heinz:
Die zweite Phase der Lehrerausbildung für
das berufliche Schulwesen
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1975;
(MUCK: Lehreausbildung)

200. MÜCKE, Rudolf:
Sachkunde
-Ein Lernfeld in Unterrichtsbeispielen für die
Grundschule (Primarstufe)- 1. und 2. Schuljahr
KLINKHAMMER Verlag, BAD HEILBRUNN, 1973;
(MÜCKE: Sachkunde)

201. MÜLLER, Bernd W.:
Soziale Herkunft und Erwartungen der Studierenden
an kaufmännischen Fachschulen
-Ergebnisse einer empirischen Untersuchung-
in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 9/74;
STEINER Verlag, WIESBADEN, 1974;
(MÜLLER, B.W.: Empirische Untersuchung)

202. MÜLLER, Klaus:
Berufsbildungsgesetze
HEGGEN Verlag, OPLADEN, 3. Auflg., 1974;
(MÜLLER, K.: Heggen-Gesetze)

203. MÜLLER-LUTZ, Heinz L.:
Die Bedeutung der kaufmännischen Fachschulen
(Wirtschaftsfachschulen) für die Berufsbildung
in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 11/73;
STEINER Verlag, WIESBADEN, 1973;
(MÜLLER-LUTZ: Kaufmännische Fachschulen)

204. NEUMEIER, Max:
Erziehungsaufgabe des Lehrers
in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Heft 3/83, 31. Jahr
MERKUR Verlag, RINTELN, 1983;
(NEUMEIR: Erziehungsaufgabe des Lehrers)

205. NICKLAS, H. W.:
Probleme der Curriculum-Entwicklung
in: KLAFKI u.a.: Probleme der Curriculum-Entwicklung
FRANKFURT, 1972;
(NICKLAS: Probleme)

206. NIPKOW, Karl-Ernst:
Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart
-Gegenstandsfeld und Theoriebegriff-
in: Teitschrift für Pädagogik, 4/68;
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1968;
(NIPKOW: Allgemeindidaktische Theorien)

207. NÖLKER, Helmut:
Didaktik der Technik
-Grundprobleme, Widerstände, Chancen-
in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 5/73;
STEINER Verlag, WIESBADEN, 1973;
(NÖLKER: Didaktik der Technik)

208. NÖLKER, Helmut/ SCHOENFELDT, Eberhard:
Phasen der Curriculumentwicklung
in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 9/71;
WESTERMANN Verlag, BRAUNSCHWEIG, 1971;
(NÖLKER/SCHOENFELDT: Phasen der CE)

209. OECD - CERI-:
Recurrent Education: A Strategy for Lefilong Learning!
-A Clarifying Report-
PARIS, 1973;
(CERI: Recurrent Education)

210. OEHME, Wolfgang:
Methoden der Unternehmensführung
Reihe: Industrie-Fachwirt
GABLER Verlag, WIESBADEN, o.J.
(OEHME: Methoden der Unternehmensführung)

211. PAHLKE, Traudl/ PAHLKE, Jürgen:
'Kosten' und 'Nutzen' der Ausbildung zum
Staatlich geprüften Betriebswirt
in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 4/74;
STEINER Verlag, WIESBADEN, 1977;
(PAHLKE/PAHLKE: Kosten und Nutzen)

212. PATT, Dieter:
Schulen in NORDRHEIN-WESTFALEN
-Das Schulwesen mit Bildungswegen, Abschlüssen und
Förderungsmöglichkeiten für Eltern und Schüler in NRW-
LEXIKA Verlag, GRAFENAU, 1. Auflg., 1976;
(PATT: Schulen in NRW)

213. PAULIK, Helmut (Hrsg.):
Der Ausbilder im Unternehmen
- Berufsfeld, Prüfungsvorbereitungen, pädago-
gisches Grundwissen-
MODERNE INDUSTRIE Verlag, MÜNCHEN, 1974;
(PAULIK in: Ausbilder im Unternehmen)

214. PÄDAGOGISCHE BETREUUNG:
-Arbeitsmaterialien Schulpädagogik: Curriculum-
PB Versand, LANDSBERG/LECH, o.J. (1978);
(PB: Curriculum)

215. PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE RUHR, DORTMUND:
-Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung
des Gesamtschulversuchs in NORDRHEIN-WESTFALEN-
Rahmenlehrplan für den Lernbereich Wirtschaft, 5.-10.
Schuljahr (Pflichtbereich-
EIGENDRUCK, DORTMUND, Juli 1975;
(PH RUHR: Forschungsgruppe)

216. PÄTZOLD, Günter:
Zum Verhältnis von Berufsausbildungssystem und Beschäf-
tigungssystem -am Beispiel der Stufenausbildung
in: DGB: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 1/77;
BERG Verlag, BOCHUM, 1977;
(PÄTZOLD: Stufenausbildung)

217. PÄTZOLD, Günter:
Modellversuch zur Ausbildung von Ausbildern -Ein Instru-
ment zur Weiterentwicklung beruflicher Ausbildungspraxis-
in: Zeitschrift für Pädagogik, 6/80, S. 839-862;
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1980;
(PÄTZOLD: Modellversuch zur Ausbildung der Ausbilder)

218. PETERßEN, Wilhelm H.:
Gegenwärtige Didaktik -Positionen, Entwürfe, Modelle-
Reihe: Workshop Schulpädagogik, Materialien 20;
MAIER Verlag, RAVENSBURG, 1977;
(PETERßEN: Gegenwärtige Didaktik)

219. PICHT, Georg:
Die deutsche Bildungskatastrophe
FREIBURG, 1964;
(PICHT: Bildungskatastrophe)

220. PLATTE, Hans Kaspar:
1. Zwischenbericht zur Bedeutung der 'Praktika' an Hochschulen und Fachschulen und zur Bewertung durch die zuständigen Ministerien
-Quantitative Auswertung der Befragung-
Ruhrforschungsgruppe -Projekt Betriebspraktika-
HAUSDRUCK, DORTMUND, o.J. (1977);
(PLATTE: Betriebspraktika)

221. PLATTE, Hans K./ KAPPEN, Achim:
Wirtschaftslehre im Unterricht 1
-Unterrichtsentwürfe für den 5. Jahrgang-
MAIER Verlag, RAVENSBURG, 1976;
(PLATTE/KAPPEN: Wirtschaftslehreunterricht 1)

222. PLATTE, Hans K./ KAPPEN, Achim:
Wirtschaftslehre im Unterricht 2
- Unterrichtsentwürfen für den 5. Jahrgang-
MAIER Verlag, RAVENSBURG, 1, Auflg., 1977;
(PLATTE/KAPPEN: Wirtschaftslehreunterricht 2)

223. PORTNER, Dieter/ DRIFTMANN, Hans H./ SCHULZ, Georg/ WULLICH, Peter E.:
Grundlagen der Allgemeinen Wehrpädagogik
-Handbuch einer berufsbezogenen Pädagogik für den militärischen Bereich-
WALHALLA & PRAETORIA Verlag, REGENSBURG, 1977;
(PORTNER u.a.: Wehrpädagogik)

224. POTTHOFF, Willy:
Curriculum-Entwicklung -Modelle und Strategien-
Reihe: Workshop Schulpädagogik, Materialien 7;
MAIER Verlag, RAVENSBURG, 1973;
(POTTHOFF: Curriculum-Entwicklung)

225. PÖGGELER, Franz:
Methoden der Erwachsenenbildung
HERDER Verlag, FREIBURG, 2. Auflg., 1966;
(PÖGGELER: Methoden der EB)

226. PÖGGELER, Franz:
Der Mensch in Mündigkeit und Reife
-Eine Anthologie des Erwachsenen-
SCHÖNINGH Verlag, PADERBORN, 2. Auflg., 1970;
(PÖGGELER: Der Mensch in Mündigkeit und Reife)

227. PROKASKY, Herbert u.a.:
Curriculumtheorie der politischen Bildung in den USA
in: Politische Bildung, Heft 1/71;
KLETT Verlag, STUTTGART, 1971;
(PROKASKY: Curriculumtheorie in den USA)

228. REICHWEIN, Roland/ FRECH, Hartmut W.:
Lehrerbildung -Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation?-
in: betrifft : erziehung, Nr. 4, Heft 12/71;
(REICHWEIN/FRECH: Lehrerbildung)

229. REUTER, Lutz-Rainer:
Bildungs- und Beschäftigungssystem
-Zum Verhältnis von individuellem Bildungsanspruch, ökonomisch-gesellschaftlichem Qualifikationsbedarf und staatlicher Ausbildungssteuerung-
in: Vertriebsleitung DAS PARLAMENT, TRIER, B-2/78;
(REUTER: Bildungs- und Beschäftigungssystem)

230. ROBINSOHN, Saul B.:
Bildungsreform als Revision des Curriculum
LUCHTERHAND Verlag, NEUWIED, 5. Auflg., 1975;
(ROBINSOHN: Bildungsreform)

231. ROLFF, Hans G. u.a.:
Strategisches Lernen in der Gesamtschule
-Gesellschaftliche Perspektiven in der Schulreform-
ROWOHLT Verlag, REINBEK, März 1974;
(ROLLF in: Strategisches Lernen)

232. ROSENKRANTZ, Hans/ GEIßLER, Karlheinz:
Pädagogik für Ausbilder -Curriculare Ansätze zur psychologisch-pädagogischen Qualifikation von Ausbildern in Betrieben-
GABLER Verlag, WIESBADEN, 1972;
(ROSENKRANTZ/GEIßLER: Pädagogik der Ausbilder)

233. ROSENSTIEL Lutz von/ MOLT, Walter/ RÜTTINGER, Bruno:
Organisationspsychologie
KOHLHAMMER Verlag, STUTTGART, 5. Auflg., 1983;
(ROSENSTIEL v. u.a.: Organisationspsychologie)

234. ROSENSTIEL, Lutz von:
Grundlagen der Organisationspsychologie
POESCHEL Verlag, STUTTGART, 1980;
(ROSENSTIEL v.: Grundlagen der Org.-Psych.)

235. ROTH, Hans-Georg:
Bildung und Ausbildung oder Die Quadratur des Kreises
HEYMANNS Verlag, MÜNCHEN, 1. Auflg., 1975;
(ROTH, H.-G.: Bildung und Ausbildung)

236. ROTH, Heinrich:
Pädagogische Anthropologie, Band 2
SCHROEDEL Verlag, HANNOVER, 1971;
(ROTH, H.: Anthropologie 2)

237. ROTH, Heinrich:
Revolution in der Schule? -Die Lernprozesse ändern-
in: Auswahl Reihe A, Band 9;
SCHROEDEL Verlag, HANNOVER, 1069;
(ROTH, H.: Revolution in der Schule?)

238. ROTH, Heinrich (Hrsg.):
Begabung und Lernen
Reihe: Deutscher Bildungsrat, Band 4;
KLETT Verlag, STUTTGART, 7. Auflg., 1971;
(ROTH, H. in: Begabung und Lernen)

239. RUPPRECHT, Horst/ BECKMANN, Hans-Karl/ CUBE, Felix von/
SCHULZ, Wolfgang:
Modelle grundlegender didaktischer Theorie
SCHROEDEL Verlag, HANNOVER, 2. Auflg., 1975;
(RUPPRECHT in: Modelle und Theorien)

240. RUTT, Theodor/ SCHMACK, Ernst:
Lernzielforschung
HENN Verlag, RATINGEN, 1973;
(RUTT/SCHMACK: Lernzielforschung)

241. RÜCKRIEM, Georg H.:
Erwachsenenbildung
in: Erziehungswissenschaft, Band 3; Funk-Kolleg;
FISCHER Verlag, FRANKFURT, 1971;
(RÜCKRIEM: Erwachsenenbildung)

242. SADER, Manfred/ CLEMENS-LODE, Beate/ KEIL-SPECHT, Heike/
WEINGÜT, Andrea:
Kleine Fibel zum Hochschulunterricht
-Überlegungen, Ratschläge, Modelle-
BECK Verlag, MÜNCHEN, 3. Auflg., 1973;
(SADER in: Kleine Fibel)

243. SAHM, August:
Aspekte für die Bildungspolitik eines Unternehmens
SIEMENS AG, MÜNCHEN, o.J., S. 211 - 217;
(SAHM: Bildungspolitik eines Unternehmens)

244. SCHALLER, Klaus/ SCHÄFER, Karl-H. (Hrsg.):
Bildung und Kultur
-Ein Repertorium moderner Bildungstheorien I-
LEIBNIZ Verlag, HAMBURG, 1968;
(SCHALLER in: Bildung und Kultur)

245. SCHÄFER, Karl-H./ SCHALLER, Klaus:
Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didakt
QUELLE & MEYER Verlag, HEIDELBERG, 1973;
(SCHÄFER in: Kritische Erziehungswissenschaft)

246. SCHANZ, Heinrich:
Betriebliches Ausbildungswesen
GABLER Verlag, WIESBADEN, 1979;
(SCHANZ: Betriebliches Ausbildungswesen)

247. SCHELSKY, Helmut:
Auf der Suche nach der Wirklichkeit
DÜSSELDORF, 1965;
(SCHELSKY: Auf der Suche)

248. SCHENKELBERG, Hermann/ ADAMS, Manfred (Hrsg.):
Verwaltungsvorschriften: Berufliche Schulen
-Sekundarstufe II-, Wingen Texte 10;
WINGEN Verlag, ESSEN, Stand: März 1984;
(SCHENKELBERG/ADAMS: Wingen Texte 10)

249. SCHLAFFKE, Winfried (Hrsg.):
Jugendarbeitslosigkeit -Unlösbare Aufgabe für das Bildungssystem und das Beschäftigungssystem?-
DEUTSCHER INSTITUTS-Verlag, KÖLN, 1976;
(SCHLAFFKE in: Jugendarbeitslosigkeit)

250. SCHMACK, Ernst:
Unterrichtsanalytik
HENN Verlag, RATINGEN, 1976;
(SCHMACK: Unterrichtsanalytik)

251. SCHMIEL, Martin:
Deckungsanalysen der Ausbildungsordnungen von Ausbildungsberufen
in: ´Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung`, Heft 3/71;
KOHLHAMMER Verlag, STUTTGART, 1971;
(SCHMIEL: Deckungsanalysen)

252. SCHMITZ, Enno:
Was kommt nach der Bildungsökonomie?
in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/73;
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 1973;
(SCHMITZ: Was kommt nach der Bildungsökonomie?)

253. SCHNEID, Konrad (Hrsg.):
Erziehen in der Schule -Auftrag, Ziele und Methoden-
OLDENBOURG Verlag, MÜNCHEN, 1. Auflg., 1979;
(SCHNEID in: Erziehen in der Schule)

254. SCHOFNEGGER, Josef/ ZÖPFEL, Helmut:
Affektive Lernziele
Reihe: Ehrenwirt Trainingsprogramm
-Planung und Vorbereitung des Unterrichts-
EHRENWIRT Verlag, MÜNCHEN, 1978;
(SCHOFNEGGER/ZÖPFEL: Affektive Lernziele)

255. SCHOLZ, G.:
Der Lehrplan als Teil des Curriculums
in: Allgemeiner Schulanzeiger, Nr. 3/72;
FREIBURG, 1972;
(SCHOLZ: Lehrplan - Curriculum)

256. SCHÖRKEN, Rolf (Hrsg.):
Curriculum 'Politik'
LESKE Verlag, OPLADEN, 1974;
(SCHÖRKEN in: Curriculum 'Politik')

257. SCHULENBURG, Wolfgang:
Erwachsenenbildung
in: Fischer Lexikon 'Pädagogik'
FISCHER Verlag, FRANKFURT, 1976;
(SCHULENBURG: Erwachsenenbildung)

258. SCHULTZ-WILD, Lore:
Berufe -Der neue Ratgeber zur Ausbildungs- und Berufswahl
UNZER Verlag, MÜNCHEN, 1975;
(SCHULTZ-WILD: Berufe)

259. SEIFERT, Helmut:
Einführung in die Wissenschaftstheorie, Band 1;
BECK Verlag, MÜNCHEN, 8. Auflg., 1975;
(SEIFERT: Wissenschaftstheorie 1)

260. SEIFERT, Helmut:
Einführung in die Wissenschaftstheorie, Band 2;
BECK Verlag, MÜNCHEN, 6. Auflg., 1975;
(SEIFERT: Wissenschaftstheorie 2)

261. SEIFERT, Lore/ UEBERLE, Heinz:
Berufsbildung in Großunternehmen
Reihe: Kommission für wirtschaftlichen und
sozialen Wandel, Band 22;
SCHWARTZ Verlag, GÖTTINGEN, 1974;
(SEIFERT/UEBERLE: Berufsbildung in Großunternehmen)

262. SEIZ, Peter:
Unterrichtstheorie und Ausbildungsstrategie
-Strukturen und Probleme des curriularen Vorgehens
als eines Prinzips zur Planung und Durchführung von
Ausbildungsprozessen-
in: TRUPPENPRAXIS, Heft 6/76, S. 369 - 377;
OFFENE WORTE Verlag, BONN, 1976;
(SEIZ: Unterrichtstheorie)

263. SENGENBERGER, Werner:
Die gegenwärtige Arbeitslosigkeit -auch ein Strukturproblem des Arbeitsmarktes
CAMPUS Verlag, FRANKFURT, 1. Auflg., 1978;
(SENGENBERGER: Die gegenwärtige Arbeitslosigkeit)

264. SÜDDEUTSCHE ZEITUNG:
Berufliche Fortbildung -übersichtlich dargestellt -Fachwirtekonzeption-
in: Süddeutsche Zeitung vom 29.05.1979;
(SÜDDEUTSCHE ZEITUNG: Fachwirtekonzeption)

265. SPANDL, Oskar Peter:
Methodik und Praxis der geistigen Arbeit -Beispiele und Anleitungen für schriftliche Arbeiten und Vorträge-
EHRENWIRT Verlag, MÜNCHEN, 4. Auflg., 1977;
(SPANDL: Methodik und Praxis geistiger Arbeit)

266. SPECK, Josef/ WEHLE, Gerhard (Hrsg.):
Handbuch pädagogischer Grundbegriff, Bände I und II;
KÖSEL Verlag, MÜNCHEN, 1. Auflg., 1970;
(SÜßMUTH, R. in: Grundbegriffe I)

267. STAEHLE, Wolfgang H.:
Organisation und Führung sozio-technischer Systeme -Grundlagen einer Situationstheorie-
ENKE Verlag, STUTTGART, 1975;
(STAEHLE: Organisation und Führung)

268. STANDOP, Ewald:
Die Form der wissenschaftliche Arbeit
QUELLE & MEYER Verlag, HEIDELBERG, 6. Auflg., 1975;
(STANDOP: Die wissenschaftliche Arbeit)

269. STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER (KMK):
Rahmenordnung für die Ausbildung von staatlich geprüften Betriebswirten
Tagesordnungspunkt (TOP) 25 vom 07.11.74;
KMK, BONN, 1974;
(KMK: Rahmenvereinbarung)

270. STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER (KMK):
Mittelungen und Informationen des Sekretaritats der KMK
KMK-Mitteilungen 5/74, S. 6 - 8;
KMK, BONN, 1974;
(KMK: Mitteilungen 5/74)

271. STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER (KMK):
Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel -Recurrent Education-
Sekretariat der KMK, o.J., (1975);
(KMK: Ausbildung und Praxis)

272. STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER (KMK):
-Sekretariat- I A -Tgb.Nr. 17.9o4/76 vom 11.10.76
Rahmenvereinbarung für die Prüfung von staatlich geprüften Betriebswirten, BONN;
(KMK: Rahemnvereinbarung '76)

273. STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER (KMK):
Das Bildungswesen in der Bundesrepublik DEUTSCHLAND
LUCHTERHAND Verlag, NEUWIED, 1977;
(KMK: Bildungswesen in der BRDEUTSCHLAND)

274. STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER (KMK):
Rahmenvereinbarung über Fachschulen mit zweijähriger Ausbildungsdauer
-Beschluß der KMK vom 27.10.80-
KMK -RS d. Sek. 1177/80 vom 13.11.80, BONN;
(KMK: Rahmenvereinbarung '80)

275. STARKE, Marie-Therese:
Erwachsenenbildung
in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Band I;
KÖSEL Verlag, MÜNCHEN, 1970;
(STARKE: Erwachsenenbildung)

276. STOPP, Udo:
Betriebliche Personalwirtschaft
EXPERT Verlag, GRAFENAU; TAYLORIX Verlag, STUTTGART,
9. Auflg., 1982;
(STOPP: Personalwirtschaft)

277. STOPP, Udo:
Betriebliche Sozialpsychologie
-Sozialpsychologische betriebliche Probleme und Methoden
EXPERT Verlag, GRAFENAU; TAYLORIX Verlag, STUTTGART;
2. Auflg., 1982;
(STOPP: Betriebliche Sozialpsychologie)

278. STRATMANN, Karlwilhelm:
Erzeihungswissenehaftliche Überlegungen zum Problem beruflicher Vollzeitschulen
in: Neuordnung des beruflichen Schulwesens NRW
HENN Verlag, RATINGEN, 1973;
(STRATMANN: Erzieh. Überlgeungen)

279. STRATMANN, Karlwilhelm/ BANTEL, Werner (Hrsg.):
Berufspädagogik
-Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung-
KIEPENHEUER & WITSCH Verlag, KÖLN, 1975;
(STRATMANN in: Berufspädagogik)

280. TIEDEMANN, H.:
Arbeitsgruppe Fachschulen -KMK-
in: Der deutsche Techniker -Beruf und Studium- Nr. 2/80;
Der deutsche Techniker Verlag, 3206 LAMSPRINGE, 1980;
(TIEDEMANN: Arbeitsgruppe Fachschulen)

281. THIEL, Siegfried:
Lehr- und Lernziele
Reihe: Workshop Schulpädagogik, Materialien 2;
MAIER Verlag, RAVENSBURG, 2. Auflg., 1973;
(THIEL: Lehr- und Lernziele)

282. THOMA, Gösta:
Zur Entwicklung und Funktion eines 'didaktischen
Strukturgitters' für den politischen Unterricht
in: BLANKERTZ, H.: Curriculumforschung
NEUE DEUTSCHE SCHULE Verlag, ESSEN, 2. Auflg., 1971;
(THOMA: Didaktisches Strukturgitter)

283. TRÖGER, Walter:
Erziehungsziele
EHRENWIRT Verlag, MÜNCHEN, 1974;
(TRÖGER: Erziehungsziele)

284. TSCHAMLER, Herbert:
Wissenschaftstheorie -Eine Einführung für Pädagogen-
KLINKHAMMER Verlag, BAD HEILBRUNN, 1978;
(TSCHAMLER: Wissenschaftstheorie)

285. TÜTKEN, Hans:
Literaturbericht zum Thema: Praxisnahe Curriculumentwicklung
in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 10/75;
WESTERMANN Verlag, BRAUNSCHWEIG, 1975;
(TÜTKEN: Praxisnahe Curriculumentwicklung)

286. TÜTKEN, Hans:
Curriculumentwicklung -Probleme mit der Praxis-
in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 10/75;
WESTERMANN Verlag, BRAUNSCHWEIG, 1975;
(TÜTKEN: Curriculumentwicklung)

287. TÜTKEN, Hans:
Geschlossene Curriculum - Offene Curriculum
in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 4/78;
WESTERMANN Verlag, BRAUNSCHWEIG, 1978;
(TÜTKEN: Geschlossenes - Offenes Curriculum)

288. UNESCO -KOMMISSION DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND,
ÖSTERREICH UND DER SCHWEIZ (Hrsg.):
3. Weltkongreß über Erwachsenenbildung, Tokio 1972;
SAUR Verlag, PULLACH, 1975;
(UNESCO: EB '72)

289. VETTER, Heinz Oskar:
Bildungssystem und Beschäftigungssystem -Zusammenhänge, Konflikte, Herausforderungen aus gewerkschaftlicher Sicht
in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 11-12/76;
BERG Verlag, BOCHUM, 1976;
(VETTER: Bildungs-/Beschäftigungssystem)

290. VOIGT, Wilfried:
Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik
JUVENTA Verlag, MÜNCHEN, 1975;
(VOIGT: Berufs-/Wirtschaftspädagogik)

291. VORNDRAN, Edgar P.:
Gedanken zur Operationalisierung von Lernzielen im kognitiven Bereich und deren Taxonomierung
in: Winklers Flügelstift, Ausgabe A, Heft 2/79;
WINKLERS Verlag, DARMSTADT, 1979
(VORNDRAN: Operationalisierung und Taxonomierung)

292. WEBER, Erich (Hrsg.):
Pädagogik
-Eine Einführung: Grundfragen und Grundbegriffe-
-Für die Sekundarstufe II und Grundstudoum-
AUER Verlag, DONAUWÖRTH, 7. Auflg., 1976;
(WEBER, E.: Pädagogik)

293. WEBER, Erich (Hrsg.):
Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert
KLINKHAMMER Verlag, BAD HEILBRUNN, 1969;
(WEBER, E.: Erziehungs- und Bildungsbegriff)

294. WEBER, Maria (Hrsg.):
Forderungen des DGB zur beruflichen Bildung
BERG Verlag, BOCHUM, 1972;
(WEBER, M.: DGB-Forderungen)

295. WENIGER, Erich:
Didaktik als Bildungslehre
-Theorie des Bildungsinhaltes und des Lehrplanes-, Teil I
BELTZ Verlag, WEINHEIM, 8. Auflg., 1965;
(WENIGER: Didaktik als Bildungslehre I)

296. WIDMAIER, H. P./ BAHR, K.:
Bildungsplanung
-Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik-
STUTTGART, 1966;
(WIDMAIER/BAHR: Bildungsplanung)

297. WINTERHAGER, Wolfgang D.:
Reform der Berufsbildung -Aktuelle Programme und Initiativen von Bundesregierung, Parlament, Parteien, Sozialpartner und Wissenschaftlern-
DE GRUYTER Verlag, BERLIN, 1974;
(WINTERHAGER: Reform der Berufsbildung)

298. WIRTSCHAFTSWOCHE:
Einstellungstest
Zeitschrift, Nr. 11, 4/77;
(WIRTSCHAFTSWOCHE: Einstellungstest)

299. ZDARZIL, Herbert/ OLECHOWSKI, Richard:
Anthropologie und Psychologie des Erwachsenen
Handbuch der Erwachsenenbildung, Band 3;
KOHLHAMMER Verlag, STUUTGAR, 1976;
(ZDARZIL/OLECHOWSKI, Anthropologie)

300. ZIMMER, Jürgen:
Ein Modell zur Revision des Curriculums
in: Stadt BOCHUM (Hrsg.): -Schulverwaltungsamt-
Gesamtschule BOCHUM -Ziele, Aufgaben, Probleme-
BOCHUM, 1970;
(ZIMMER: Curriculumrevision)

301. ZUCK, Rüdiger:
Grundgesetz für die Bundesrepublik DEUTSCHLAND und
Verfassung des Landes NORDRHEIN-WESTFALEN
-Textausgabe mit Einführung und Erläuterungen-
HEGGEN Verlag, LEVERKUSEN-OPLADEN, 5. Aulg., 1979;
(ZUCK: GG und Verfassung NRW)

3o2. ZÜNDORF, Lutz (Hrsg.):
Industrie- und Betriebssoziologie
-Wege der Forschung, Band 464-
WISSENSCHAFTLICHE BUCHHANDLUNG, DARMSTADT, 1979;
(ZÜNDORF in: Industrie- und Betriebssoziologie)

2. VEREINBARUNG DER 'ARBEITSGRUPPE'

VEREINBARUNG ZWISCHEN DEN MITGLIEDERN DES

- PRIVATEN ARBEITSKREISES -

Jedem unterzeichnenden Mitglied des Privaten Arbeitskreises ist es unwiderruflich gestattet, die jeweils gemeinsam entwickelten oder erarbeiteten Konzepte oder Modelle eigenständig, aber mit qualifiziertem Hinweis auf die jeweils anderen Mitglieder des Privaten Arbeitskreises, literarisch zu verwenden.

(Dipl.Päd. U. KITTLER) (Dipl.Kfm. K.-H. JOERGES)

(Dipl. Päd. D. LEHMANN)

4600 DORTMUND, den 1. Juli 1977

3. SCHRIFTVERKEHR

3.1 Schreiben des KM NRW vom 22.12.1978

3.2 Schreiben des DIHT vom 12.06.1979

3.3 Schreiben des DGB vom 27.03.1980

3.4 Schreiben der IHK -OBERBAYERN- vom 31.03.1980

3.5 Schreiben des BaySUK vom 12.05.1980

ultusminister
es Nordrhein-Westfalen
0-0/1 Nr. 2962/78

4 Düsseldorf, den 11. Dez. 1978
Völklinger Straße 49
Fernsprech-Sa.-Nr. 3 03 51
Durchwahl 30 35 .....
Fernschreiber: 858 2967 kmnw d
Postschließfach 1103

Besuchszeit 10 - 15 Uhr
Vorherige telefonische Anmeldung erbeten!

L 23/1278

Herrn
Dieter Lehmann
Friedenstraße 35

5205 Sankt Augustin 1

Betr.: Gründungsbeschluß der Wirtschaftsfachschule, Fachrichtung Betriebswirtschaft

Bezug: Ihr Schreiben vom 26.11.1978

Anlg.: - 1 -

Sehr geehrter Herr Lehmann!

Einen eigentlichen Gründungsbeschluß für die Wirtschaftsfachschule gibt es nicht. Die Bezeichnungen Wirtschaftsfachschule und der Abschluß "Staatlich geprüfter Betriebswirt" wurde im Lande Nordrhein Westfalen erstmalig durch meinen Rd.Erlaß vom 30.12.1970 - III A 5. 36-50/0 - 4869/70 - "Ordnung der Abschlußprüfung an Wirtschaftsfachschulen im Lande Nordrhein-Westfalen" veröffentlicht.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag:

(Dr.Lammert)

DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSTAG

Le 16/6

Deutscher Industrie- und Handelstag Postfach 14 46 5300 Bonn 1

Herrn
Dieter Lehmann
Friedensstraße 35

5205 St. Augustin 1

Postfach 14 46 5300 Bonn 1
Adenauerallee 148
Fernsprech-Durchwahl
0 22 21 / 1 04 319

Ihr Zeichen:	Ihr Schreiben:	Unser Zeichen:	Datum:
	31.05.1979	VII/99.9 Dr.Hr/Sn.	12.06.1979

Betrifft:
Berufliche Qualifikationsmerkmale für Kaufleute

Sehr geehrter Herr Lehmann,

die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Ebene der kaufmännischen Angestellten, die eine Berufsausbildung im kaufmännischen Bereich abgeschlossen haben; Informationen über die Fachwirte-Konzeption des DIHT sind Ihnen bereits vor einigen Tagen zugegangen.

Die Endqualifikation eines kaufmännischen Angestellten leitet sich aus der Summe der Kenntnisse und Fertigkeiten ab, die ihm während der Berufausbildung vermittelt worden sind. Diese Kenntnisse und Fertigkeiten sind in den Ausbildungsordnungen für die verschiedenen Ausbildungsberufe dargestellt. Die Erarbeitung der Ausbildungsordnungen erfolgt von Fachleuten der betreffenden Berufsbereiche, so daß sichergestellt ist, daß das Qualifikationsniveau des kaufmännischen Angestellten erreicht wird.

Eine Aufstellung über die kaufmännischen Ausbildungsberufe und die entsprechenden Ausbildungsordnungen können Sie erhalten beim

W. Bertelsmann Verlag KG
Postfach 1020
4800 Bielefeld.

Mit freundlichen Grüßen
DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSTAG
i.A.
Dr. Häußler

DGB

Deutscher
Gewerkschaftsbund

Postanschrift: DGB Bundesvorstand 4 Düsseldorf 1 Postfach 2601

Düsseldorf
Hans-Böckler-Str. 39 (Hans-Böckler-Haus)

Fernsprech-Sammelnummer (0211) 43011
Drahtanschrift: Degebevorstand Düsseldorf
Fernschreiber: 8584822 a dgb d
8584819 dgb d

Bankverbindungen
Bank für Gemeinwirtschaft AG., Düsseldorf,
(BLZ 30010111) Konto Nr. 1000200600
Postscheckkonto Essen
(BLZ 36010043) Konto Nr. 69541-430

Herrn
Dieter Lehmann
Friedensstraße 35

5205 St. Augustin 1

Ihre Zeichen	Ihre Nachricht vom	Fernsprech-Durchwahl: (0211) 4301	Unsere Zeichen	Datum
		239	Bg-Jo/Wk	27.03.1980

Betrifft:
Branchenunspezifische Wirtschaftsfachschule - Fachrichtung Betriebswirtschaft - Fachakademie - Ausbildungsrichtung Wirtschaft (Bayern)

Sehr geehrter Herr Lehmann,

Sie fragen bei uns an, ob wir Ihnen für Ihr obiges Dissertationsthema Informationen übermitteln können. Der DGB hat nach Wissen des Unterzeichnenden keinen Einfluß auf die Erlasse der KMK im Jahre 1974 genommen. Er ist auch an derartigen Schulen nicht interessiert. Wenn Sie erwähnen, daß das DGB-Fortbildungswerk im Ruhrgebiet eine Fachschule für elektronische Datenverarbeitung betreibe, so müssen wir Ihnen mitteilen, daß diese Schule nicht mehr existiert. Sie wurde zu einer Zeit ins Leben gerufen, als es noch keine ausreichende Möglichkeit gab, die in diesem Bereich erforderlichen Kenntnisse anderweitig zu erwerben. Inzwischen gibt es jedoch schon eine ganze Reihe von Hochschulen, an denen man Elektronik studieren kann. Nach unserer Auffassung ist der richtige Lernort für den Bereich Elektronik der Hochschulbereich, in dem wir - in der Form der Gesamthochschule - letztendlich alle Fachhochschulen integriert wissen wollen. Die beiden noch bestehenden Fachschulen des Berufsfortbildungswerkes im DGB werden sicherlich auch überführt oder aufgelöst, wenn entweder entsprechende Übernahme im Hochschulbereich oder aber gar die Einbeziehung derartiger Einrichtungen in eine Gesamthochschule möglich erscheint.
Wenn Sie über die Einrichtungen des Berufsfortbildungswerkes und die dort angestrebten Bildungsziele Näheres wissen wollen, so schreiben Sie bitte direkt an das Berufsfortbildungswerk des DGB in 4006 Erkrath 2, Schimmelbuschstr. 55.

Mit freundlichen Grüßen

Deutscher Gewerkschaftsbund
Bundesvorstand
Abteilung Bildung
i.A. Karl Jostarndt
Karl Jostarndt

Wir bitten Zuschriften ausschließlich an die zuständige Abteilung des Deutschen Gewerkschaftsbundes Düsseldorf und nicht an Einzelpersonen zu richten

Dr. Helmut Wünsch

Geschäftsführer

IHK Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern

6/5/4

Industrie- und Handelskammer · Postfach · D-8000 München 34

Herrn Dipl.-Pädagogen
Dieter Lehmann
Friedensstr. 35

5205 St. Augustin

31.03.80 Wü/sti- 456

Fachakademie - Wirtschaft
Ihr Schreiben vom 21.03.80

Sehr geehrter Herr Lehmann,

Ihre Frage nach der Genese der bayerischen Fachakademie - Wirtschaft ist für mich nicht leicht zu beantworten, weil auch unsere Unterlagen darüber nur wenig aussagen und ich selbst diese Entwicklung bis 1969 nicht unmittelbar miterlebte. Ich will Ihnen aber aufschreiben, was ich weiß. - Im übrigen gebe ich Ihren Brief an das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus weiter, mit dem ich deshalb Kontakt aufgenommen hatte. Man hat mir zugesagt, Ihnen so weit wie möglich zu helfen und meine Ausführungen zu ergänzen.

M.W. gibt es in Bayern zur Zeit vier solcher Fachakademien: nämlich zwei private in Nürnberg und München und zwei der Bundeswehr. Gesetzliche Grundlage dafür ist der vierte Teil des Bayerischen Gesetzes über das berufliche Schulwesen von 1972, dessen Artikel 64 - 70 ich als Ablichtung beifüge. Soviel ich weiß, ist dieser Regelung ein besonderes Fachakademiegesetz von etwa 1969 vorausgegangen, ehe diese Bestimmungen in das Gesetz über das berufliche Schulwesen aufgenommen wurden.

Die Wirtschaft hat vor 1969 die Einrichtung von Fachakademien nicht für unbedingt nötig gehalten, da es in Bayern die höhere Wirtschaftsfachschule gab, in der nach gutem oder sehr gutem Lehrabschluß der praktische Betriebswirt (HWF)' erreicht werden konnte. Die über die HWF nach vorangegangener Praxis Ausgebildeten hatten in der Wirtschaft gute Chancen und bewährten sich sehr. Die Höheren Wirtschaftsfachschulen waren daher sehr begehrt und - wie ich von München weiß - recht überfüllt, weshalb man auslesen mußte.

Diese Verbindung von zunächst praktischer Ausbildung in einem Wirtschaftsbetrieb und anschließender Oberhöhung und Vertiefung der Betriebserfahrungen war nicht mehr möglich in dem Augenblick, als die Höheren Wirtschaftsfachschulen in den Hochschulbereich als Fachhoch-

...

Telefon: (089) 51 16 - 329
Telex: 5 23 678 ihkm d
Telegrammanschrift:
Handelskammer München

Max-Joseph-Straße 2, München 2

IHK Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern

schulen überführt wurden, und dafür praktisch das Abitur bzw. das Fachabitur Zulassungsvoraussetzungen sind. Die betriebliche Lehre ist also nicht mehr Zulassungsvoraussetzung; für den Fachabiturienten ist allerdings im 11. Schuljahr ein Semester 'Fachpraxis' vorgesehen. Außerdem sind in der bayerischen Fachhochschule zwei fachpraktische Studiensemester (in der Regel das dritte und sechste) eingeplant.

Die Vertreter der bayerischen Wirtschaft haben sich besonders für diese drei fachpraktischen Semester eingesetzt, um den früheren starken Praxisbezug der HWF auch in den Fachhochschulen zu erhalten.

Als die Wirtschaft seinerzeit vom Kultusministerium gefragt wurde, ob neben der Fachhochschule noch zusätzlich eine 'Fachakademie - Wirtschaft' begrüßt werde, bejahte die Wirtschaft diese Frage, um damit auch Nichtabiturienten eine Aufstiegschance zu geben, in der Annahme, daß viele nach einer Berufsausbildung diesen Weg wählen würden.

Ober die Frage, ob diese Annahme richtig war, kann Ihnen sicher das Kultusministerium statistische Unterlagen liefern. Man müßte vergleichen, wie viele heute den Weg über die Fachhochschule und wie wenige den Weg über die Fachakademie nehmen.

Es ist denkbar, daß die Höhere Wirtschaftsfachschule seinerzeit nur deshalb einen so starken Zulauf hatte, weil viele das Abitur nicht ablegen konnten, was heute durch die Vermehrung der Abiturientenzahl kaum mehr denkbar ist. Im übrigen scheinen die Betriebe mit der Ausbildung an der Fachhochschule wohl vor allem wegen der fachpraktischen Semester recht zufrieden zu sein.

Ich hoffe, Ihnen mit dieser Auskunft gedient zu haben.

Mit freundlichen Grüßen,

I h r

i. A. Krumm

P.S.: Die Ergänzenden Bestimmungen zur Allgemeinen Schulordnung für die Fachakademien der Ausbildungsrichtung Wirtschaft füge ich ebenfalls in Ablichtung bei.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM
FÜR UNTERRICHT UND KULTUS

Nr. III B 3 - 13/42 190
(Im Antwortschreiben bitte angeben)

MÜNCHEN, Salvatorstraße 2
Durchwahl 2186 / 514

den 12. Mai 1980

25/5.

Herrn
Dieter Lehmann
Friedensstr. 35

5205 St. Augustin

Fachakademie der Ausbildungsrichtung Wirtschaft
Zum Schreiben vom 7.3.1980

Sehr geehrter Herr Lehmann!

Zu Ihren Fragen nehme ich wie folgt Stellung:

1. Das Gesetz über das berufliche Schulwesen (GbSch) vom 15. Juni 1972 (GVBl S. 189), zuletzt geändert durch Gesetz vom 11.8.1978 (GVBl S. 527) sieht in seinem VI. Teil die Schulform Fachakademien vor. Diese dienen der vertieften beruflichen Aus- und Fortbildung (Art. 64 Abs. 1 GbSch). Neben einer Reihe von Ausbildungsrichtungen wurde mit Verordnung vom 29.9.1975 (GVBl S. 349) die Ausbildungsrichtung "Wirtschaft" eingeführt. Diese Verordnung trat mit Wirkung vom 1. August 1975 in Kraft. Die erste Fachakademien wurden zu diesem Zeitpunkt errichtet. Gegenwärtig bestehen in Bayern zwei private Fachakademien in München und Nürnberg sowie die Fachakademie des Heeres in Sonthofen.

2. Wie Ihnen Herr Dr. Wünsch von der Industrie- und Handelskammer München in seinem Schreiben vom 31.3.1980 Wü/sti - 456 ausführlich dargestellt hat, sind die Höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) als Vorläuferschulen der Fachakademien der Ausbildungsrichtung Wirtschaft anzusehen. Nachdem die Höheren Wirtschaftsfachschulen in den Fachhochschulbereich überführt wurden, bestanden für die Fortbildung auf diesem Gebiet nur noch

private Fachschulen, die als Ergänzungsschulen im Sinne des Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (EUG) vom 9. März 1960 (GVBl S. 19), zuletzt geändert durch Gesetz vom 15.7.1977 (GVBl S. 349), angesehen wurden und staatlich nicht anerkannt waren. Jede dieser Fachschulen hatte eigene Aufnahmebedingungen, eigene Lehrpläne und eigene (staatlich nicht anerkannte) Prüfungen zum "Praktischen Betriebswirt". Zu den bildungspolitischen Überlegungen und den Stellungnahmen der Wirtschaft kamen die Forderungen der Schüler und Absolventen dieser Fachschulen auf eine staatlich anerkannte Prüfung oder eine staatliche Prüfung. Da zu diesem Zeitpunkt die KMK-Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung zum staatlich geprüften Betriebswirt verabschiedet waren oder vor der Verabschiedung standen, konnte auf dieser Grundlage die Festlegung der Ausbildungsrichtung Wirtschaft an Fachakademien in Angriff genommen werden.

Neben den anderen Zielen konnte auch den Wünschen der Absolventen "Praktischer Betriebswirt" an Fachschulen Rechnung getragen werden. Der Bildungsgang zum Praktischen Betriebswirt umfaßte in der Regel drei Semester. Durch ein weiteres Semester und die Ablegung der staatlichen, zentral gestellten Prüfung zum "Staatlich geprüften Betriebswirt" konnten in den Jahren 1976 und 1977 ca. 150 Prüflinge diesen Titel erwerben.

3. Die unter Ziffer 2 genannten Schularten der Höheren Wirtschaftsfachschule und der Fachschulen für Wirtschaft (Praktischer Betriebswirt) sind als Vorläuferschulen für die Fachakademie der Ausbildungsrichtung Wirtschaft anzusehen.

4. Da die Fachakademie entstanden ist, wie unter Ziffer 2 geschildert, kann nicht eindeutig gesagt werden, von wem die Idee zur Gründung und Einrichtung dieses Schultyps ausging.

5. Grundlage sind die KMK-Rahmenvereinbarungen:
   a) Rahmenordnung für die Ausbildung von staatlich geprüften Betriebswirten

Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7.11.1974 - Beschluß-Nr. 4

b) Rahmenordnung für die Prüfung von staatlich geprüften Betriebswirten
Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5.10.1976 -
Beschluß-Nr. 435.2)

Diese werden allerdings durch eine Rahmenvereinbarung über Fachschulen mit zweijähriger Ausbildungsdauer, die gegenwärtig in der KMK beraten wird, außer Kraft gesetzt werden.

6. Die Ergänzenden Bestimmungen zur Allgemeinen Schulordnung (ASchO) für die Fachakademien der Ausbildungsrichtung Wirtschaft (EBASchOFAKW) vom 12. Mai 1976 sind im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (KMBl I) des Jahrgangs 1976 S. 145 veröffentlicht. Diese wurden geändert durch Verordnung vom 6. April 1979 (KMBl I S. 178)

Ich hoffe, Ihnen mit dieser Auskunft gedient zu haben.

Mit freundlichen Grüßen
I.A.

(Stöhr)
Ministerialrat

4. WIRTSCHAFTSFACHSCHULEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN

Städtische Wirtschaftsfachschule (Eisenwaren und Hausrat)
Bismarckstraße 90
5600 WUPPERTAL-ELBERFELD

Fachschule des Möbelhandels
Frangenheimstraße 6
5000 KÖLN 41

Wirtschaftsfachschule für das Gaststätten- und Hotegewerbe NORDRHEIN-WESTFALEN e.V.
Rombergpark
4600 DORTMUND

Fachschule für Betriebswirtschaft in Abendform
Berliner Ring 1
5130 GEILENKIRCHEN

Fachschule für elektronische Datenverarbeitung
Fürstenweg 91
4790 PADERBORN

Private Wirtschaftsfachschule -Fachschule für Betriebswirtschaft- der Rheinischen Akademie e.V.
Hohenstaufenring 16-18
5000 KÖLN

Wirtschaftsfachschule -Fachschule für Betriebswirtschaft- an den Beruflichen Schulen des Märkischen Kreises
Hansaallee 19
5860 ISERLOHN

Fachschule für Wirtschaft der Luftwaffe an der Truppendienstlichen Fachschule der Luftwaffe
Grasweg 18/1300
5860 ISERLOHN

Wirtschaftsfachschule -Fachschule für Betriebswirtschaft- im Berufsfortbildungswerk des DGB, GmBH
Kortumstraße 16
4630 BOCHUM

Private Wirtschaftsfachschule -Fachschule für Betriebswirtschaft- im Berufsfortbildungswerk des DGB, GmBH
Wilhelmstraße 110
4650 GELSENKIRCHEN

Westfalen-Akademie Dortmund
Private Wirtschaftsfachschule -Fachschule für Betriebswirtschaft- Dr. BLINDOW
Körnebachstraße 52
4600 DORTMUND

Fachschule für Wirtschaft an der Kaufmännischen Schule des Kreises DÜREN
Euskirchener Straße 124-126
5160 DÜREN

Private Fachschule für Wirtschaft -Wohnungswirtschaft und Realkredit-
Am Roland 20
4030 RATINGEN 6 (HÖSEL)

Private Wirtschaftsfachschule -Fachschule für Betriebswirtschaft- Ersatzschule der Akademie für angewandte Betriebswirtschaft, DiplHdl. Alfred WOLTERS
Hauptstraße 28-30
5130 GEILENKIRCHEN-IMMENDORF

Private Fachschule für Wirtschaft
Weingartenstraße 61
4040 NEUSS

Private Wirtschaftsfachschule (Gemeinnützige GmbH)
DiplHdl W. PIPKE
Thomasstraße 18-20
46oo DORTMUND

Wirtschaftsfachschule -Fachrichtung Betriebswirtschaft- an der Friedrich-List-Schule -Kaufmännische Schulen des Kreises HERFORD-
Hermannstraße 7
49oo HERFORD

Wirtschaftsfachschule -Fachschule für Betriebswirtschaft- an der Rudolf-Rempel.Schule
Südbrackstraße 24a
48oo BIELEFELD

Private Fachschule für Wirtschaft der Gesellschaft für wirtschaftsberufliche Bildung mbH
Schiffelingweg 43
53oo BONN-ENDENICH

Westfalen-Akademie ESSEN
Private Wirtschaftsfachschule Dr. W. BLINDOW
Gildehofstraße 8
43oo ESSEN 1

Kölner Wirtschaftsfachschule für theoretische und angewandte Betriebswirtschaft mbH
Scheidtweilerstraße 19
5ooo KÖLN 41

Private Wirtschaftsfachschule Dr. W. BLINDOW (Westfalen-Akademie DÜSSELDORF)
Monschauer Straße 1
4ooo DÜSSELDORF-HEERDT

Private Wirtschaftsfachschule der Deutschen Angestellten-Akademie e.V.
Jülicher Straße 35
4000 DÜSSELDORF

Kaufmännische Schulen Dr. RÜSSELER: Wirtschaftsfachschule
-Fachrichtung Touristik und Fremdenverkehr-
Grafenberger Allee 330
4000 DÜSSELDORF

Private Fachschule für Wirtschaft, staatlich genehmigte kaufmännische Fachschule
Königstraße 61
4100 DUISBURG 1

Private Wirtschaftsfachschule DiplHdl Herbert GERMSCHEID
in der Fachrichtung 'Betriebswirtschaft'
Aachener Straße 25
5260 DÜREN

Wirtschaftsfachschule an der Berufs- und Berufsfachschule II des Hochsauerlandkreises in BRILON
Carl-Diem-Weg
5790 BRILON

5. LEHRPLÄNE DES KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN:

- LEHRPLAN 'PERSONALWESEN'
- LEHRPLAN 'BETRIEBLICHES BILDUNGSWESEN'

LEHRPLAN FÜR DAS LERNFELD 'PERSONALWESEN'

1. Grundsatzfragen und Organisation der Personalwirtschaft
   1.1 Bedeutung und organisatorische Zuordnung der Personalwirtschaft in der Unternehmensorganisation
   1.2 Wandlungsprozeß der Personalarbeit unter dem Einflüß der Mitbestimmung
   1.3 Struktturmodell moderner Personalwirtschaft
   1.4 Aufgabenstellung und Konzeption einer zielgerichteten Personalarbeit

2. Die soziale Organisation in ihrer Bedeutung für moderne Personalwirtschaft
   2.1 Bürokratisierungsprozeß; Herrschaft und Autorität in sozialen Organisationen
   2.2 Das Bürokratiemodell Max WEBERs
   2.3 Die wissenschaftliche Betriebsführung im Rahmen der innerbetrieblichen Arbeitsteilung und Organisation
   2.4 Organisationsprinzipien im TAYLOR-System
   2.5 Bedeutung der Organisationsansätze von MAYO und FAYOL
   2.6 Neuere Denkansätze zum Bürokratiemodell

3. Organisation der Personalwirtschaft
   3.1 Personalleitung
   3.2 Personalverwaltung
   3.3 Personalplanung, Auslese, Einsatz
   3.4 Sozialwesen
   3.5 Aus-, Fort- und Weiterbildung
   3.6 Arbeitswissenschaften
   3.7 Unfallverhütungswesen
   3.8 Informations- und Pressewesen
   3.9 Personalforschung

4. Wissenschaftliche Grundlagen für personalpolitisches Handeln
   - 4.1 Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Grundlagen
   - 4.2 Arbeitswissenschaftliche Grundlagen
   - 4.3 Personalpolitik
     (Funktion, Träger, Ziele und Mittel der Personalpolitik als Teil der Unternehmenspolitik)
   - 4.4 Personalführung
     (Funktion, Träger, Ziele und Mittel der Personalführung)
   - 4.5 Die Organisation als Management-Aufgabe
   - 4.6 Delegation von Verantwortung als Organisations- und Führungsprinzip

5. Geistesgeschichtliche Grundlagen sowie die historische Entwicklung und der Einfluß auf die Menschenführung in sozialen Organisationen
   - 5.1 Einwirkung sozialpsychologischer Erkenntnisse auf den Führungsprozeß
   - 5.2 Abgrenzung und Bewertung der verschiedenen Führungsstile und -systeme
   - 5.3 Darstellung und Analyse der wichtigen Führungsmodelle
   - 5.4 Führung im Mitarbeiterverhältnis (HARZBURGER MODELL)
   - 5.5 Führungsentscheidungen und Konflikte

6. Personalplanung und personale Organisation
   - 6.1 Voraussetzungen für die Personalplanung
   - 6.2 Die Integration der Personalplanung in die Unternehmensplanung
   - 6.3 Festlegung der Unternehmensstrategie
   - 6.4 Personalplanung und Wettbewerbswirtschaft
   - 6.5 Personalplanung, Arbeitsmarkt, Marktentwicklung und Berufsforschung

6.6 Stellenplan und Einbeziehung der organisatorischen Stellengliederung und Stellenbeschreibung
6.7 Personalplanung und Personalkostenplanung
6.8 Personalbedarfsplanung
(Entwicklungstendenzen am Arbeitsmarkt, organisatorische und technische Daten der Bedarfsplanung; Planung des quantitativen und qualitativen Bedarfs; Personal-Informations-System)
6.9 Personalbeschaffungsplan
6.10 Personalwerbung
6.11 Bewerbung und Einstellung
6.12 Personaleinsatzplanung
6.13 Innerbetrieblicher Stellenmarkt
(Stellenausschreibung; technisch-methodischer Ablauf und Problemstellung interner Stellenausschreibung)
6.14 Personalentwicklungsplanung
(Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Förderungsplan; Zielwerte, Maßnahmen, Kosten; Stellenbesetzung und Nachfolgeplanung; innerbetriebliche Bildungsplanung und Personalförderungsplanung)
6.15 Personalplanung mit EDV

7. Personalbeurteilung
7.1 Das Beurteilungswesen als Faktor der Personalauswahl
(Entwicklung und Förderung; Zweck; Bedeutung und Zielsetzung der Personalbeurteilung; Anlässe zur Auswahl und Beurteilung von Mitarbeitern)
7.2 Der Beurteilungsvorgang
(Beobachten, Beschreiben, Bewerten)
7.3 Beurteilungsfehlerquellen
7.4 Konstruktion und Aufbau eines Beurteilungsbogens

7.5 Beurteilungswesen als Hilfsmittel von Lohn- und Gehaltsfindung
7.6 Beurteilung als Führungsaufgabe
7.7 Beurteilungsgrundsätze im Rahmen der Führung im Mitarbeiterverhältnis

8. Grundsätze und Grundlagen der Entlohnung und Gehaltsfindung
8.1 Bedeutung von Lohn und Gehalt
(als gesellschaftspolitischer Faktor und als Triebkraft wirtschaftlichen Handelns; Lohn und Preis)
8.2 Verschiedene Lohn- und Gehaltsformen
8.3 Bedeutung der Arbeitsstudien für die Leistungsbewertung und Arbeitsbewertung
8.4 Moderne arbeitswissenschaftliche Methoden der Lohn- und Gehaltsfindung
8.5 Der Tarifvertrag und seine Bedeutung für die Entlohnung
(Vermittlung von Grundkenntnissen des Tarif-, Schlichtungs- und Einigungswesens)
8.6 Außertarifliche Entlohnungsformen

9. Die Mitbestimmung der Arbeitnehmer im Personalbereich
9.1 Rechtsgrundlagen der personellen, sozialen und wirtschaftlichen Mitbestimmung
9.2 Zusammenarbeit zwischen Unternehmensleitung, Personalabteilung und Betriebsrat
9.3 Die besondere Situation der leitenden Angestellten
9.4 Beteiligungs- und Mitbestimmungsbeispiele in anderen Ländern

10. Sozialpolitik

10.1 Sozialleistungen
(gesetzliche, tarifliche, vertragliche und freiwillige Sozialleistungen)
10.2 Frauen im Betrieb
10.3 Ältere Mitarbeiter im Betrieb
10.4 Betriebliche Vermögensbildung

LEHRPLAN FÜR DAS LERNFELD 'BETRIEBLICHES BILDUNGSWESEN'

11. Das betriebliche Ausbildungswesen

11.1 Grundlagen der Berufsbildung
(Berufsbildung im Bildungssystem der Bundesrepublik, in europäischen und außereuropäischen Industriestaaten; Einfluß des Wirtschaftssystems auf die Berufsbildung; gesellschaftliche Grundsätze der Berufsbildung; Organisationsformen und methodisch-didaktische Prinzipien des dualen Systems; Möglichkeiten und Grenzen betrieblicher, überbetrieblicher und schulischer Berufsbildung)

11.2 Aufgaben, Stellung und Verantwortung des Ausbilders

11.3 Planung und Durchführung der Ausbildung
(Ausbildungsinhalte und Ausbildungsziele; didaktische Aufbereitung der Ausbildungsinhalte, insbesondere Festlegung von Lernzielen, Gliederung der Ausbildung und Festlegung der einzelnen Ausbildungsabschnitte; Lehrverfahren und Lernprozesse in der Ausbildung; Bedeutung und Aufgaben der planmäßigen Unterweisung und Unterrichtung; methodischer Aufbau der plnmäßigen Unterweisung; Ausbildungsmittel; Lern- und Führungshilfen)

11.4 Der Jugendliche in der Ausbildung
(Notwendigkeit und Bedeutung einer entwicklungsgemäßen und situationsgerechten Berufsausbildung; typische Entwicklungserscheinungen und Verhaltensweisen im Jugendalter; Auseinandersetzung des Jugendlichen mit Arbeit

und Beruf; betriebliche und außerbetriebliche Umwelteinflüsse; Einsatz allgemeiner Erziehungsmittel)

12. Betriebliche Bildungsmaßnahmen

12.1 Entwicklung eines Grundschemas der betrieblichen Aus-, Fort- und Weiterbildung (Förderung am Arbeitsplatz; berufliche Fortbildung; Förderung von Führungskräften; betriebliche Weiterbildung für Firmenfremde; Begründung der innerbetrieblichen Ausbildung von Führungskräften; Aufgaben und Anforderungen an die Führungskräfte verschiedener Ebenen der Unternehmung; Auswahl und Ermittlung der Qualifikationen; Methoden der innerbetrieblichen Ausbildung von Führungskräften)

12.2 Möglichkeiten und Methoden außerbetrieblicher Ausbildung von betrieblichen Führungskräften (Management-Institutionen innerhalb und außerhalb der Bundesrepublik)

L E B E N S L A U F

Dieter L E H M A N N

19.02.1937	geboren in HAMBURG-WILHELMSBURG als erstes von fünf Kindern
	verheiratet, 1 Sohn, 1 Tochter
	Soldat auf Zeit der Bundeswehr, Truppenteil Luftwaffe, Führungsdienste -EloKa-, Dienstgrad: Hauptmann der Reserve
01.10.1968-07.11.1971	Studium der Pädagogik an der PH RUHR DORTMUND: -Abteilung HAMM- und -Abteilung DORTMUND-
	Abschluß:
	Erstes Staatsexamen für das Lehramt an der Grund- und der Hauptschule
	Examensarbeit:
	Der Sexualkundeunterricht in der Grund- und der Hauptschule. Probleme eines Unterrichtsfaches, aufgezeigt an den Ergebnissen einer Lehrer-/Schülerbefragung
	Wissenschaftliche Lehrfächer:
	- Geschichte - Politische Bildung - Evangelische Religionslehre - Deutsch
	Wissenschaftliche Grundfächer:
	- Pädagogik - Psychologie
01.12.1971-31.01.1973	Lehramtsanwärter
	Abschluß:
	Zweites Staatsexamen für das Lehramt an der Grund- und der Hauptschule
	Examensarbeit:
	Aspekte zu Sozialisationsbemühungen in der Sekundarstufe I, aufgezeigt am Beispiel eines 7. und eines 9. Schuljahres einer Hauptschule

Lehr-/Unterrichtsfächer:

- Geschichte
- Politische Bildung
- Evangelische Religionslehre

01.10.1968- 27.10.1972 Studium der Erziehungswissenschaft an der PH RUHR: -Abteilung HAGEN-, -Abteilung HAMM-, -Abteilung DORTMUND- und an der RUHR UNIVERSITÄT BOCHUM -Institut für Pädagogik-

Abschluß:

Diplompädagoge

Beruflicher Schwerpunkt:

Sozialpädagogik und Sozialarbeit

Examensarbeit:

Sexualerziehung. Kriterien und Strategien zum Aufbau von Curricula

Wissenschaftliche Fächer:

- Pädagogik
- Sozialpädagogik und Sozialarbeit
- Didaktik der Geschichte
- Politikwissenschaft

01.02.1973- 31.07.1973 Ernennung zum Volksschullehrer zA; eingesetzt an einer Grundschule in KÖLN-PORZ

01.08.1973- zur Zeit Angestellter im höheren Dienst im Geschäftsbereich des Bundesministers der Verteidigung, dabei:

01.08.1973- 30.09.1974 Pädagogischer Mitarbeiter des Kommandeurs der Truppendienstlichen Fachschule der Luftwaffe in ISERLOHN, zusätzlich Lehrauftrag für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Offizieren und Unteroffizieren (Pädagogik, Psychologie, Mitarbeiterführung)

13.05.1974- 17.05.1974 Vokationslehrgang am Pädagogischen Institut der Evangelischen Landeskirche WESTFALEN in SCHWERTE-VILLIGST

Abschluß:

Endgültige Übertragung der Fakultas für Evangelische Religionslehre an Schulen (3. evangelisches Religionsexamen)

01.10.1974- zur Zeit Fachschullehrer an der Fachschule für Wirtschaft der Luftwaffe in ISERLOHN

23.04.1981 Antrag auf Zulassung zum Promotionsverfahren an die Universität DORTMUND -Erziehungswissenschaften-

03.08.1983 Abschluß des Dissertationsverfahrens durch den Promotionsausschuß der Universität DORTMUND

29.02.1984 Rigorosum (als Kollegialprüfung):

Hauptfach:
Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre

Prüfer: Prof. Dr. Hans K. PLATTE

Nebenfach:
Didaktik der Geschichte

Prüfer: Prof. Dr. Friedrich ESTERHUES

Nebenfach:
Allgemeine Pädagogik

Prüferin: Prof. Dr. Rita SÜßMUTH

Sankt Augustin 1, 07. April 1984

Druck und Verarbeitung: copy shop, darmstadt, tel. 21353